

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARIA IRONE DE ANDRADE

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ASSOCIADAS À CONCEPÇÃO
DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO TIMOR-LESTE**

**CRICIÚMA
2013**

MARIA IRONE DE ANDRADE

**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ASSOCIADAS À CONCEPÇÃO
DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO TIMOR-LESTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Ângela Cristina Di Palma Back.

**CRICIÚMA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

A553p Andrade, Maria Irone de.

Práticas de linguagem associadas à concepção de gêneros discursivos no ensino de língua portuguesa : uma experiência no Timor-Leste / Maria Irone de Andrade; orientadora: Ângela Cristina Di Palma Back. – Criciúma, SC, Ed. do Autor, 2013.

165 p: il.; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 2. Gêneros de discurso. 3. Prática de ensino. 4. Professores – Formação. I. Título.

CDD. 22ª ed. 469.07

Bibliotecária Rosângela Westrupp – CRB 14º/364
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

MARIA IRONE DE ANDRADE


**PRÁTICAS DE LINGUAGEM ASSOCIADAS À CONCEPÇÃO
DE GÊNEROS DISCURSIVOS NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: UMA EXPERIÊNCIA NO TIMOR-LESTE**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 9 de agosto de 2013.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dra. Angela Cristina Di Palma
Back (Orientadora – UNESC)


Prof. Dra. Ana Cláudia de Souza
(Membro – UFSC)


Prof. Dra. Marli de Oliveira Costa
(Membro – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC


Maria Irone de Andrade
Mestranda

*A minha mãe, luz que me guia.
Para George Farias meu amor, marido,
amigo, companheiro, eterno torcedor.
A meus irmãos e sobrinhos, presenças
preciosas e constantes.*

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas responsáveis na nossa trajetória de vida e a realização desse trabalho teve a participação dos que ficaram em Boa Vista vibrando com as conquistas e dos que encontramos ao longo da nossa caminhada em Criciúma, Florianópolis e Timor-Leste. Meus agradecimentos especiais vão para a minha família que me incentivou para que eu pudesse ‘voar’, ir mais longe.

A George Farias, meu anjo, marido querido, que me acompanhou desde o sonho à realização do mestrado, transmitindo segurança e confiança. Suas palavras de incentivo me levaram a sentir o intangível.

A família Purceno, Gláucio, Cláudio, Raquel, Cíntia, Sônia, Mel, Sílvia, Bruna, em especial a Dona Amélia, que me acolheu como parte da família e me ajudou nos momentos difíceis.

Às minhas amigas do curso Maria Aparecida Casagrande, Josiane Eugenio, Gislene Salla pela amizade e troca de experiências, aos amigos professores doutores Alexandre Marcelo Bueno e Ilda Souza que me auxiliaram com livros, dissertações e, principalmente, com longas conversas sobre gêneros discursivos quando da nossa permanência em Timor-Leste. A Roseli Pereira, funcionária da Unesc, pelo carinho, boas risadas e pelo cafezinho nas frias manhãs de Criciúma. Às minhas irmãs de coração Talita Cohn e Paula Brenha muito obrigada por todo amor e carinho.

À minha orientadora professora doutora Angela Cristina Di Palma Back, pelos esforços, contribuições e dedicação ao meu trabalho, Obrigada pelos empréstimos de livros, sugestões de leituras, principalmente por acreditar e me desafiar a escrever mais e melhor.

Ao professor doutor Gladir da Silva Cabral, pela paciência e ensinamentos, minha admiração eterna; aos docentes do curso de Mestrado em Educação que ao longo desses dois anos compartilharam conhecimentos, auxiliando para a concretização desse estudo.

À professora timorense Apolônia da Costa, pelo prazer de compartilhar suas experiências, auxiliar na tradução das conversas e pelos longos papos regados a suco e café.

Vanessa Morona Dias, um anjo que Deus colocou na minha estrada, cheia de luz, paz, serenidade. Caminhou comigo em todos os momentos nesses últimos anos, compartilhando família e amigos, muito obrigada.

Agradeço a confiança da CAPES, que proporcionou minha ida ao Timor-Leste pelo Programa de Qualificação Docente e Ensino de Língua Portuguesa.

“O português é a nossa identidade histórica, que ironicamente nos foi concedida pela presença colonial e pela opção política de natureza estratégica que Timor-Leste concretizou com a consagração constitucional do português como língua oficial a par com a língua nacional, o tétum, reflete a afirmação da nossa identidade pela diferença que se impôs ao mundo, e, em particular, na nossa região...”

Xanana Gusmão (IV Conferência de Chefes de Estado e de Governo da CPLP, em Brasília, Brasil, 2002)

RESUMO

Esta pesquisa objetivou investigar como se dá o ensino de Língua Portuguesa em uma sala de aula do 12º ano, com um professor de uma escola de ensino secundário em Dili, no Timor-Leste, além de observar quais as concepções do professor sobre os gêneros discursivos em sua prática pedagógica. Partimos do princípio de que os gêneros discursivos estão correlacionados às atividades no ensino-aprendizagem da língua portuguesa e que possibilitam mudanças nas práticas pedagógicas, facilitando a aprendizagem e possibilitando a compreensão da língua em seus usos no dia a dia. As modificações ocorridas nas diretrizes curriculares e no plano curricular do ensino secundário em Timor-Leste propõem aos professores de língua portuguesa uma mudança em suas práticas, colaborando para a aprendizagem da leitura e da produção textual dos estudantes. Entretanto, nas observações realizadas percebemos que embora houvesse mudanças no plano curricular, o professor ainda trabalha baseado nas suas experiências, com muitos questionamentos quanto à aplicação e usos dos gêneros discursivos. Para tanto buscamos como referências Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008), Geraldi (2006), que irão nos orientar quanto à perspectiva interacional da linguagem e em Hull (2001), Thomaz (2002), Costa (2005), Durand (2010) e Albuquerque (2011) que nos subsidiaram quanto ao contexto histórico, social e linguístico da pesquisa. O sujeito investigado foi um professor do 12º ano de uma escola do ensino secundário da rede pública de ensino de Dili, capital de Timor-Leste. Como instrumentos, utilizamos a observação de seis aulas com duração de uma hora e dez minutos e quatro aulas com duração de duas horas e cinco minutos, totalizando catorze observações em sala de aula, diário de campo, entrevistas e questionário para caracterização do professor com dados sobre sua formação acadêmica, experiência profissional, recursos didáticos disponíveis, a concepção de gêneros, entre outros aspectos que norteiam sua prática pedagógica, e questionário com os alunos. Tomamos como percurso norteador o método do tipo etnográfico e, por ser uma pesquisa voltada à educação, guiamo-nos pela abordagem qualitativa, caracterizando-se por um estudo de base descritiva visando contemplar os questionamentos acerca do tema e fundamentar teoricamente a interpretação e análise dos dados. Ao finalizar a pesquisa e, após análise dos dados, pudemos depreender que a) a prática do professor não condiz com o que é proposto do Plano Curricular de Ensino Secundário de Timor-Leste, acreditamos que há necessidade de investimento na formação dos professores de língua

portuguesa, já que esta é a língua de instrução neste País, b) na prática com os gêneros discursivos o professor privilegia características estruturais da língua, sem dimensionar a ação sociocomunicativa da linguagem, com uma concepção tradicional o que pode comprometer o êxito quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes.

Palavras-Chave: língua portuguesa; gêneros do discurso; práticas de ensino.

ABSTRACT

This study aimed to investigate how the teaching of Portuguese in a room 12th year class, with a teacher in a secondary school in Dili, in East Timor, in addition to observing what teacher's conceptions about genres in their practice. We assume that the genres are activities related to the teaching and learning of English and possible changes in teaching practices facilitating learning and enabling understanding of the language in its uses in everyday life. The modification in the guidelines curriculum proposes Portuguese language teacher change their practices helping to learning of reading and textual production students. However, the observations carried realized that although there were changes in the curriculum, the teacher still works based on her experiences with many questions about the application and uses of genres. Therefore we seek references as Bakhtin (2003), Schneuwly and Dolz (1999), Marcuschi (2008), Geraldi (2006), which will guide us as to interactional perspective language and Hull (2001), Thomaz (2002), Costa (2010), Durand (2010), and Albuquerque (2011) we have subsidized about the historical contexts, social and linguistic research. The subject under investigation was a teacher of the 12th year of a school of secondary educations in public school in Dili, capital of East Timor as instruments, we use the observation of six lessons lasting one hour and ten minutes, four classes, field diary, interviews and questionnaire to characterize teacher with data about your academic background, professional experience, teaching resources available, the conception of genres, among other things that guide your practice pedagogical, and questionnaire with students. We like route guiding method ethnographic and being a research dedicated to education, we are guided by the approach qualitative, characterized by a baseline descriptive aiming contemplate questions about the topic and theoretically substantive the interpretation and analysis of data. At the end of the search, and after analyzing the data, we conclude that: a) The teacher practice is not consistent will is proposed in the Plan Curricular Teaching Secondary in East Timor, we believe there is need for investment in training the Portuguese language teachers, since this is the language of instruction in this country; b) The practice with the teacher focuses genres structural features of the languages without scaling the action sociocomunicative language, the traditional conception that may jeopardize the success on the teaching and learning of the Portuguese language students.

Key words: Portuguese language, speech genres, teaching practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - As línguas de Timor-Leste	24
Figura 2 - Mapa dos Distritos de Timor-Leste	27
Figura 3 - Quadro de Metas do Programa de Português.....	52
Figura 4 - Lição 21 - Texto “A vida de uma comerciante”.....	109
Figura 5 - Lição 22 - Interpretação do texto “A vida de uma comerciante”..	110
Figura 6 - Lição 23 - “A lenda do Crocodilo”	113
Figura 7 - Lição 24 - Leitura e interpretação do texto “A lenda do crocodilo”	114
Figura 8 - Lição 11 - Funcionamento da língua “O meio ambiente em Timor”	116
Figura 9 - Lição 11 - Texto trabalhado “Meio ambiente em Timor”	118
Figura 10 - Lição 21 - 27/5/2012.....	121
Figura 11 - Lição 21 - 27/5/2012.....	122
Figura 12 - Lição 22 - Interpretação do texto “A vida de uma comerciante”	123
Figura 13 - Lição 22 - Interpretação do texto “A vida de uma comerciante	124
Figura 14 - Lição 16 - Composição	129

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNRT – Conselho Nacional da Resistência Timorense
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
GD – Gêneros Discursivos
GERTIL – Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste
INFORDEPE – Instituto Nacional de Formação de Profissionais da Educação
INFPC – Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua
IPAD – Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
LBE – Lei de Bases de Educação
METL – Ministério de Educação de Timor-Leste
OSIS – Organisasi Intra Sekolah
PCESG – Plano Curricular de Ensino Secundário Geral
PED – Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP – Programa de Português
PQLP – Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa em Timor-Leste
RDTL – República Democrática de Timor-Leste
TPC – Trabalho para Casa
UNTAET – United Nations Transitional Administration in East Timor
UNTL – Universidade Nacional de Timor-Leste
LM – língua Materna
LE – Língua Estrangeira
LS – Língua Segunda

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 LEVANTAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO DE TIMOR-LESTE.....	22
2.1 TIMOR-LESTE.....	26
2.2 A EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL.....	31
2.2.1 A educação no período da colonização portuguesa.....	31
2.2.2 A educação durante a invasão Indonésia.....	34
2.2.3 A educação no período da Administração Transitória das Nações Unidas em Timor-Leste: 1999 a 2000.....	37
3. LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA OFICIAL EM TIMOR-LESTE.....	44
3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM TIMOR-LESTE.....	44
3.2 PORTUGUÊS EM TIMOR: SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	54
4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS.....	61
4.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA.....	63
4.1.1 Concepção interacionista de língua.....	68
4.2 GÊNEROS DISCURSIVOS.....	72
4.3 PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	77
5 METODOLOGIA.....	82
5.1 CONTEXTO ETNOGRÁFICO DA PESQUISA.....	82
5.2 NATUREZA DA PESQUISA.....	90
5.3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	95
5.3.1 Contatos iniciais - relatando a experiência.....	95
5.3.2 Coleta de dados.....	96
6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS.....	102
6.1 COMO SE DÁ O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA ESCOLA DE ENSINO SECUNDÁRIO EM DILI, NO TIMOR-LESTE.....	104
6.2 PRÁTICAS DE LINGUAGEM ASSENTADAS NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA.....	120
6.3 CONCEPÇÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS.....	131

CONSIDERAÇÕES FINAIS	138
REFERÊNCIAS	143
APÊNDICES	152
APÊNDICE A - Roteiro de entrevista como professor da escola de ensino secundário.....	153
APÊNDICE B - Questionário realizado como professor.....	154
APÊNDICE C - Roteiro de observação na sala de aula.....	157
APÊNDICE D - Roteiro de entrevista realizada com grupo de alunos.....	158
APÊNDICE E - Solicitação de autorização para observação das a.....	160
APÊNDICE F - Termo de consentimento.....	162
APÊNDICE G - Cronograma com as datas e horas/aula das observações.....	164
APÊNDICE H - plano de ensino - 12. ano - 1º. e 2º. semestre.....	165

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investigou como se dá, no ensino secundário de uma escola de Dili, o aprendizado da língua portuguesa. Para tanto, buscamos compreender quais concepções de ensino-aprendizagem que o professor possui e de que forma trabalhou com as práticas de linguagem visando a apreender se, na prática pedagógica, o professor em questão se aproximou de um trabalho efetivo segundo concepção de gêneros discursivos (doravante GD) em sala de aula.

A idealização deste estudo surgiu quando participamos como bolsista da Capes no Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa em Timor Leste (PQLP), desenvolvido pela Cooperação Brasileira, tendo como objetivos: ampliar a formação de docentes para o Ensino Básico no Timor-Leste; apoiar a formulação e implementação de novas diretrizes curriculares para a formação de professores, com ênfase no Ensino Básico, no 1º semestre de 2012.

Desde a primeira entrada em uma escola de Timor-Leste, em contato com professores de diversas áreas, percebemos o esforço deles em falar e compreender a língua portuguesa. Diante disso, a curiosidade foi aguçada e, passamos, então, a procurar observar como os professores conversavam entre si e com professores brasileiros e portugueses lá atuando. Foram vários momentos de trocas de informações e aprendizados, percepções e tristezas, memórias compartilhadas, do passado, das privações impostas e das fugas para os esconderijos nas montanhas, cada professor tinha um relato de derrotas e vitórias que fazem parte da vida deles.

Quando, após contato com a orientadora, optamos por realizar esta pesquisa em uma escola de Dili, capital de Timor-Leste. Procuramos os professores de língua portuguesa para pedir autorização para assistir a uma aula. Um dos professores nos deu autorização, proporcionando o início de nossa pesquisa. O percurso metodológico começou, então, a ser configurado.

Durante o início do processo, observamos que o professor, sujeito da pesquisa, não dispunha, em sala de aula, de livros didáticos para os alunos, nem apostila, nem dicionários. Todo material disponibilizado para o planejamento de aula era de uso particular do professor, que, mesmo com recursos escassos, conseguiu comprar alguns livros e ter um computador para fazer suas pesquisas.

Após vários dias em conversas com os professores timorenses, ouvindo suas histórias e de seu país, fizemos leituras para elucidar o contexto sócio-histórico de Timor-Leste e de forma mais específica sua capital, Dili. Assim, buscamos alguns subsídios teóricos em autores como Hull (2001), Thomaz (2002), Costa (2005), Durand (2010) e Albuquerque (2011), com o propósito de apresentar, sucintamente, as políticas linguísticas e educacionais adotadas em Timor-Leste.

Neste contexto será levado em consideração o fato de que em Timor-Leste, a língua portuguesa, ao lado da língua tétum, possui o *status* de língua oficial e de ensino desde 2002, o inglês e o indonésio são consideradas línguas de trabalho, conforme definido em sua Constituição (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12).

Procuramos refletir sobre as práticas de linguagem, levando-se em conta *a.* que concepções de trabalho com texto, ou seja, do trabalho na perspectiva dos gêneros discursivos para o ensino-aprendizagem de

língua portuguesa se depreende do processo? *b.* que práticas de linguagem no processo de ensino-aprendizagem o professor utiliza para que os alunos obtenham resultados significativos na sua formação? *c.* durante o processo de ensino-aprendizagem mobilizam-se os conteúdos previstos nos documentos oficiais em sua prática?

Nesse sentido, Para a realização da pesquisa, adotamos como fundamentação teórica os estudos linguísticos que consideram os gêneros como práticas sociais na perspectiva sóciodiscursivas da linguagem, e suas contribuições para o estudo da língua, que se fundamentam em orientações *enraizadas em diferentes releituras da herança bakhtiniana* (ROJO, 2005, p.185), recorrendo a um conjunto de autores como Schneuwly e Dolz (1999), Marcuschi (2008), Geraldi (2006), Antunes (2003) e Chiappini (2006), entre outros.

A escola onde realizamos esta pesquisa localiza-se no distrito de Dili, subdistrito Dom Aleixo, dispõe de 15 salas de aula e atende a 467 alunos do ensino secundário, com idade que varia de 17 a 20 anos, distribuídos em 15 turmas, nos turnos: matutino com turmas da educação básica e pré-secundário (418 alunos) e vespertino com turmas do ensino secundário. O professor envolvido na pesquisa tem 54 anos, nasceu no distrito de Oecusse, como língua materna usa o *Baiqueno*, fala o Tétum e o *bahasa* Indonésio, tem formação de bacharelato de Educação, na área de Língua Portuguesa, sempre trabalhou ministrando aulas de língua portuguesa pelo fato de ser falante dessa língua, que aprendeu na infância quando estudou no Colégio Interno de Nossa Senhora do Rosário, no Distrito de Oecusse, com as madres dominicanas. O professor trabalha ministrando aulas de Língua Portuguesa no Ensino Secundário desde o ano de 2007.

Em se tratando de um trabalho ligado à educação, esta pesquisa guia-se por uma metodologia de natureza qualitativa, caracterizando-se por um estudo de base descritiva que observa, registra, analisa e ordena informações com objetivo de observar, coletar dados e sistematizá-los, de modo a analisá-los e correlacioná-los aos questionamentos propostos, interpretando-os. Em face disso, utilizamos a pesquisa do tipo etnográfico, por ela permitir que sejam conhecidas as situações mais aproximadas do real considerando o contexto social que, segundo Telles (2002), focaliza as relações entre pessoas (professores, alunos de uma sala de aula, pais, funcionários e administradores de uma escola) dentro de um contexto social (escola, comunidade, família). Tomando a escola como contexto específico, o estudo de campo empreendido se identificou com a etnografia educacional, que, para Lüdke, refere-se à pesquisa em um ambiente educacional, segundo a qual “não deve se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é apreendido dentro e fora da escola” (1986, p. 14).

Para sistematizar as informações, utilizamos a coleta de dados com base em entrevistas, questionários e conversas informais gravadas em áudio e vídeo. De acordo com Marli André, para ser caracterizada como pesquisa do tipo etnográfico em educação faz-se uso de técnicas de observação participante, que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (1998, p. 28). Essa observação permitiu uma proximidade maior com o professor e os alunos, registrando e procurando a dinâmica da sala de aula.

O plano curricular recomenda ações de produção de linguagem sob a perspectiva dos GD, propondo aos professores de língua

portuguesa a mudança em suas práticas e dando orientações teórico-metodológicas para auxiliar o seu fazer pedagógico.

De acordo com o Programa de Português para o Ensino Secundário (2010, p. 4), espera-se que o aluno desenvolva um “conjunto de competências linguístico-comunicativas de compreensão e/ou produção” ao longo do ensino secundário. Tais competências devem permitir ao aluno interagir com o outro e com o mundo nos diferentes domínios da vida social.

Em princípio, podemos inferir que, mesmo o professor não tendo conhecimento do que sejam gêneros discursivos, ele trabalharia textos diversos com o propósito de levar os alunos à interação social em função da prerrogativa estabelecida pelo Programa de Português. Assim, observamos de que forma o professor pesquisado trabalha com as práticas de linguagem, mapeando se, na prática pedagógica, aproxima-se da concepção de gêneros discursivos em suas aulas. Buscou-se, ainda, compreender as estratégias de linguagem utilizadas durante seu exercício pedagógico, sobretudo se estavam em consonância com o que se espera de um trabalho na perspectiva do gênero discursivo.

Além dos pontos levantados anteriormente visando a refletirmos sobre as práticas de linguagem efetivamente instaurada em sala de aula e da pergunta norteadora colocada já no início desta introdução, ou seja, *Como se dá o ensino de língua portuguesa em uma escola de ensino secundário em Dili, no Timor-Leste?* Necessariamente, outros foram desdobrados: *Esse ensino faz uso de práticas de linguagem assentadas na perspectiva de gêneros discursivos em sala de aula? O professor, quando faz uso das práticas de linguagem, leva os alunos a compreender enunciados em diferentes contextos e exprimi-los do ponto*

de vista de sua produção oral ou escrita, atendendo a diferentes domínios sociais?

Tais perguntas estão diretamente relacionadas com os objetivos específicos propostos, a saber: a) entender como o professor de língua portuguesa desenvolve sua prática pedagógica; b) observar os procedimentos teórico-metodológicos utilizados pelo professor nas atividades didáticas e; c) analisar se a prática docente está em conformidade com as orientações do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral em Timor-Leste e com o Programa de Português para o Ciclo de Estudos do 12º ano.

Assim, este trabalho está organizado em cinco capítulos. No capítulo 1, apresentamos o contexto sócio-histórico de Timor-Leste, suas políticas educacionais e linguísticas e a história do desenvolvimento da educação escolar desde o período da colonização portuguesa, passando pelo domínio indonésio até os dias atuais, focalizando o ensino da língua portuguesa em Timor-Leste em todos os períodos.

No capítulo dois apresentamos como se constitui o ensino na língua portuguesa no ensino secundário e os documentos oficiais norteadores para o ensino nas escolas como: a Lei Orgânica, Lei de Bases Educacionais, Política da Educação e da Cultura, Plano Curricular do Ensino Secundário Geral e o Programa de Português para o Ensino Secundário. Tais documentos foram elaborados com objetivos de reorganizar as estruturas educacionais desse país pós-independência.

No capítulo três discutiremos os pressupostos teóricos que fundamentaram nossos estudos sobre língua, linguagem e os gêneros discursivos, baseados na perspectiva de que a língua é fenômeno social,

o que leva Bakhtin (2002) a enfatizar no processo a interação verbal, evidenciando que essa concepção concebe a língua como uma atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos, com práticas em que os interlocutores expressam suas ideias de acordo com as circunstâncias situacionais. Tomamos por base, portanto, os pressupostos teóricos de Bakhtin sobre GD na perspectiva interacional da linguagem com foco no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste.

No capítulo quatro descrevemos a metodologia utilizada e seus elementos para a realização desta pesquisa. Iniciamos pela contextualização etnográfica e natureza da pesquisa, e finalizamos com os procedimentos metodológicos.

No quinto capítulo apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa de campo na escola de ensino secundário em Dili e os resultados. As análises foram realizadas com base na triangulação dos instrumentos utilizados com o objetivo de identificar a concepção de gêneros na prática pedagógica do professor, correlacionando, na medida do possível, aos aspectos teóricos que fundamentam este trabalho, bem como com os documentos oficiais do país.

A partir dessas análises, apresentamos as considerações finais compostas por aspectos que conduziram ao entendimento da pesquisa, acreditamos haver necessidade de maiores investimentos na formação de professores com propósito de levar a uma reflexão sobre sua prática pedagógica no trabalho com GD, sobretudo no que se refere às práticas de linguagem, como leitura e produção de textos, visando o avanço quanto à qualidade de ensino-aprendizagem da língua portuguesa em Timor-Leste.

2 LEVANTAMENTO SÓCIO-HISTÓRICO DE TIMOR-LESTE

Diz a lenda que Timor se formou a partir do corpo fossilizado de um grande crocodilo, sendo por isso que este animal é um dos símbolos do país, animal sagrado que enfeita tecidos tradicionais e/ou esculturas.

Nesta seção procuraremos, na medida do possível, apresentar Timor-Leste e, mais especificamente Dili, cidade onde realizamos nossa pesquisa. Para tanto, trazemos autores como Hull (2001), Thomaz (2002), Costa (2005), Durand (2010) e Albuquerque (2011), dentre outros, com o propósito de apresentar as políticas educacionais e linguísticas, de modo a conhecer o contexto social da pesquisa. Vale ressaltar que Timor-Leste passou por diferentes fases que marcaram o povo em diferentes gerações e que, também, por questões políticas, a língua portuguesa tornou-se a língua oficial e de ensino.

A importância deste capítulo serve para nortear nosso caminho, visto que a história deste país de colonização portuguesa até o ano 1975, quando é invadido e dominado pela Indonésia, é também a história do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa.

Em Timor-Leste, a língua portuguesa, ao lado da língua tétum, possui o *status* de língua oficial desde 2002, o inglês e o indonésio são considerados línguas de trabalho, conforme definido em sua Constituição (TIMOR-LESTE, 2002, p. 12). No entanto, segundo levantamento realizado pelo Instituto de Linguística na Universidade Nacional Timor-Leste (UNTL), até o presente momento nenhuma dessas línguas é falada por toda a população. De acordo com o Instituto isso se dá “em decorrência de culturas locais, sobretudo na zona rural onde reside em torno de 70% da população, são conhecidas outras 26

línguas, dialetos ou subdialetos” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 4).

Além disso, em Timor, conforme Albuquerque (2011, p. 2),

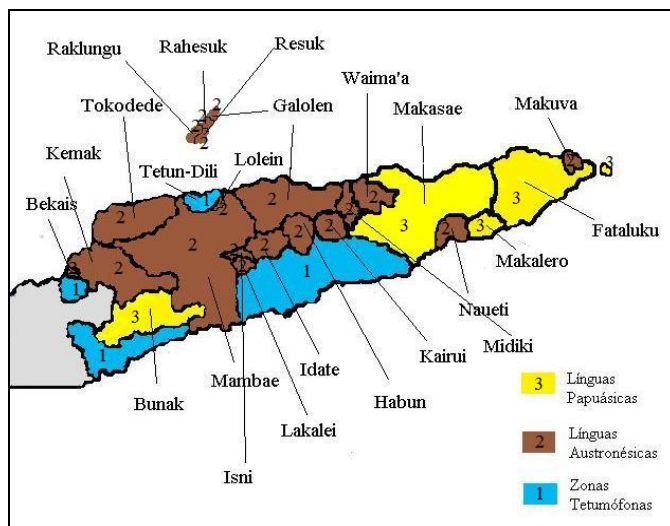
Há cerca de 16 línguas nativas pertencentes a duas filiações genéricas diferentes, a saber: 12 línguas astronésicas e 4 línguas papuásicas que se encontram distribuídas pelo território leste-timorenses, de acordo com o mapa.

A exemplo do citado acima, Hull (2001), estudioso linguísta australiano das línguas de Timor-Leste, afirma que o país tem dezesseis línguas indígenas, pertencentes a diferentes famílias, sendo doze dessas línguas de origem astronésia e quatro relacionadas à família das línguas papuas. (BRITTO; BASTOS, 2007).

As línguas mais faladas (percentual de falantes segundo a Unidade de Estudos Asiáticos (CEsA/UEÁsia, 2009)¹, em valores aproximados, são: Tetum: 23,7% (200 mil); Mambae: 21,3% (180 mil); Macassae: 13,1% (110mil); Bunak: 6,6%; Baequeno: 5,4%; Kemak: 5%; Fatalucu: 4,5%; a língua menos falada: Isni com 290 pessoas.

Figura 1 - As línguas de Timor-Leste

¹ A Unidade visa o estudo da Ásia Oriental (da Coreia do Sul até a Tailândia, mas com maior ênfase na China, incluindo Macau e Hong Kong, e Timor Leste) e da Ásia. INFO TIMOR. Informação econômica e social sobre Timor-Leste. Disponível em: <<http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/infotimor.html>>. Acesso em: 2/nov/2012.



Fonte: Albuquerque, 2011.

No período colonial Português em Timor, o português era a língua de comunicação na área administrativa e nos estabelecimentos de ensino, esse papel fez parte da política ultramarina de assimilação linguística e cultural no período colonial (KÖSTER, 2004).

Por volta do século XVIII, a “política linguística da Coroa Portuguesa em relação à colônia timorense preconizava o ensino da língua portuguesa somente aos cidadãos nativos que eram de alguma forma influente na sociedade” (ALBUQUERQUE, 2011, p. 67), sendo de responsabilidade da igreja, dos padres católicos, o papel da educação nessa colônia.

Com a dominação da Indonésia de 1975 a 1999, a língua portuguesa foi proibida, sendo substituída pelo ensino do Indonésio, conforme aponta Hull:

Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história indonésias, ignorando por

completo a especificidade da cultura e história de Timor-Leste. Como seria de esperar, os efeitos da educação indonésia sobre as crianças e adolescentes timorenses iriam levá-los a compreender e interpretar o mundo e o seu próprio país através do prisma Indonésio. (HULL, 2001, p. 30).

A complexidade sociolinguística de Timor, somada à presença das diferentes línguas ao longo da história, tem, segundo Carneiro (2010, p. 6), “exigido uma série de diretrizes complementares que dão suporte a política linguística apontada na constituição timorense”.

Carneiro ressalta que:

A implementação de uma política linguística e de ensino de línguas e a construção de um sistema educacional em Timor-Leste ainda estão em andamento, exigindo a constante reflexão e o remodelamento das políticas de acordo com as necessidades que têm surgido ao longo do processo. (CARNEIRO, 2010, p. 3).

Destaca-se, do ponto de vista institucional, o Decreto 1/2004 que regulamenta o uso das línguas citadas na constituição (TIMOR-LESTE, 2004) e, do ponto de vista educacional, o Plano Curricular para o Ensino Secundário Geral e seu respectivo regime de implementação (TIMOR-LESTE, 2011) e a Lei de Bases da Educação de 2008 (TIMOR-LESTE, 2008), em seu Artigo 8º. diz que as línguas de ensino do sistema educativo timorense são o tétum e o português.

2.1. TIMOR-LESTE

Em 20 de maio de 2002, após históricos episódios, surge “das cinzas” a República Democrática de Timor-Leste, um pequeno país geograficamente localizado no sudeste asiático e a noroeste da Austrália. Sua capital, situada na costa norte do território, é Dili. Timor-Leste tem como sistema de governo o parlamentarismo, possui uma superfície total de 15.007 km², com população de 1.066.582 habitantes, sendo 525,425 do sexo feminino e 541,147 do sexo masculino (TIMOR-LESTE, 2011); o povo é de nacionalidade timorense.

De acordo com o *site* oficial do governo timorense,² o país está dividido, em termos administrativos, em treze distritos: Bobonaro, Liquiçá, Díli, Baucau, Manatuto e Lautém na costa norte; Cova Lima, Ainaro, Manufahi e Viqueque, na costa sul; Ermera e Aileu, situados no interior montanhoso; e Oecussi-Ambeno, enclave no território Indonésio. Os distritos são divididos em 62 subdistritos, esses por sua vez são divididos por 464 Sucos, que consistem num agrupamento de aldeias ou em bairros.

Cada um destes distritos possui uma cidade capitale é formado, por sua vez, por subdistritos, variando o número destes entre três e sete, numa média de cinco subdistritos por distrito. Em termos demográficos, é o distrito de Díli que apresenta maiores valores totais e Aileu é o distrito com menos população, muito embora

²TIMOR-LESTE. **Página oficial do Governo**. Disponível em <<http://timor-leste.gov.tl/?lang=pt&s=divisao+administrativa>>. Acesso em: 1/nov/2012.

possua uma área superior ao dobro da de Díli.
(TIMOR-LESTE, 2012)³.

Figura 2 - Mapa dos Distritos de Timor Leste



Fonte: Guia Geográfico Ásia, 2012.

O Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste (PED) 2011-2030 (TIMOR-LESTE, 2011) esclarece que o ensino secundário em Timor é dividido em escolas secundárias gerais e escolas secundárias técnicas. Conforme o PED, os dados mais recentes, relativos ao ano letivo de 2010, indicam que o número de alunos no ensino secundário (incluindo escolas técnicas) era de 40.781, com 2.073 professores empregados no sistema de ensino secundário. O setor privado é responsável por 31% do total das matrículas e 42% no distrito de Díli.

³TIMOR-LESTE. **Página oficial do Governo**. Disponível em <<http://timor-leste.gov.tl>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

Atualmente existem 91 escolas secundárias em Timor-Leste, 17 técnicas (12 públicas e 5 privadas) e 74 são gerais (43 públicas e 31 privadas) (TIMOR-LESTE, 2011), assim, podemos calcular que há 19,67 alunos para cada professor.

Thomaz (2002, p. 21) afirma que “a diversidade de tipos físicos e a variedade de línguas faladas em Timor têm impressionado fortemente os que directa ou indirectamente têm contactado com a ilha; mas poucos se têm ocupado em explicá-las”. E esclarece que “Timor não é o mosaico de raças, povos, religiões e culturas [...] mas não há dúvida de que a sua população se caracteriza rácica como linguisticamente, por uma heterogeneidade notória”. (Ibid. p. 21).

A maioria da população timorense é de origem malaio-polinésia e papua e uma minoria de chineses, árabes e europeus, sendo a maior parte da população bilingue, alguns trilingues. Cerca de 90% é católica, com uma minoria de protestantes e muçulmanos.

Conforme Durand (2010, p. 15), Timor-Leste foi entreposto e depois colônia portuguesa durante quatro séculos (1511 a 1975). Durante esse período, com a presença dos Jesuítas e a fundação de escolas e, posteriormente, com o investimento do governo Português na educação, a língua portuguesa foi introduzida nesse país. Pouco mais de 400 anos de uma língua que já poderia ser considerada sua.

Em 28 de novembro de 1975 foi declarada a independência do Timor, porém o território foi invadido nove dias depois, em sete de dezembro, pela Indonésia, anexando Timor-Leste a seu território, “apesar da condenação a invasão pelas Nações Unidas e pelo Conselho de Segurança exigindo a retirada das tropas indonésias do arquipélago” (DURAND, 2010, p. 15).

Após a invasão Indonésia o Timor-Leste passou a viver quase vinte e cinco anos de ocupação. Nesse período, além do domínio político, econômico e cultural impingido por aquele país, também ocorreu o domínio linguístico, que propagou o *bahasa* Indonésio, proibindo o uso da língua portuguesa.

Quando o invasor Indonésio proibiu em todas as escolas o ensino do Português, substituindo-o pelo ensino do Indonésio. Os novos programas ensinavam às crianças a cultura e a história Indonésias, ignorando por completo a especificidade da cultura e história de Timor-Leste. (HULL, 2001, p. 32).

Em 12 de novembro de 1991, quando cerca de três mil pessoas fizeram uma passeata da igreja até o cemitério para homenagear um estudante morto por militares da Indonésia dentro da igreja de Motael, em Dili, aproximadamente 200 pessoas foram assassinadas no cemitério Santa Cruz. Neste ato bandeiras do movimento clandestino de libertação foram exibidas e quando a multidão entrou no cemitério soldados Indonésios abriram fogo matando as pessoas, somente depois de a divulgação do massacre no mundo, a comunidade internacional mobiliza-se em defesa da causa timorense (GOMES, 2010).

Após a saída de Suharto da Presidência da República em 1998, o Timor-Leste começa as negociações e a consulta à população para a realização do referendo, sob a supervisão das Nações Unidas. O referendo ocorreu em 30 de agosto de 1999, a despeito dos problemas (política de ameaças e de assassinato por parte das milícias). Conforme Durand (2010, p. 15), “98% dos timorenses em idade de votar acorreram às urnas e, apesar das ameaças impostas, 78,5% pronunciaram-se a favor

da independência”. Um mês antes do referendo, em julho de 1999, 90 mil pessoas, ou seja, mais de 10% da população, tinham-se refugiado nas montanhas para escapar as pressões. Após o referendo, as milícias “apoiadas por certas unidades do exército Indonésio começaram a destruir prédios públicos” (*Ibid.*, p. 15). Foram destruídas escolas, arquivos, prédios administrativos, sucederam uma série de violências, casas queimadas e massacres organizados por facções do exército Indonésio. Em 25 de outubro de 1999 foi instaurada a administração de transição em Timor-Leste, por um período de dois anos e meio (THOMAZ, 2002).

Apenas em 2002, o Timor-Leste foi reconhecido mundialmente e legitimado pelas Nações Unidas como país independente. Foi promulgada a Constituição da República Democrática de Timor-Leste (RDTL) em 22 de março de 2002. A língua portuguesa passou ter *status* de língua oficial, ao lado da língua tétum, conforme artigo 13º, parágrafo 1, que diz: “O Tétum e o Português são as línguas oficiais da República Democrática de Timor-Leste”. Além disso, duas outras línguas são previstas na constituição para serem utilizadas como língua de trabalho: a língua inglesa e o *bahasa* indonésio.

2.2. A EDUCAÇÃO EM TIMOR-LESTE: CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL

Para analisar as implicações de uma experiência educacional como a que ora se propõe nesta pesquisa, é necessário compreender o contexto sócio-histórico e, consequentemente, educacional de Timor-Leste, de modo a descrever a educação formal e seus respectivos sistemas, nos períodos da colonização portuguesa, da ocupação indonésia e após a independência. O capítulo a seguir traça a história do desenvolvimento da educação escolar e, subsequentemente, focaliza o ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, retratando seu desenvolvimento e a situação atual.

2.2.1 A educação no período da colonização portuguesa

Conforme pesquisas realizadas por Serrano e Waldman (1997), no século XVI, época do mercantilismo e das grandes navegações, Portugal começou a se interessar pela posse desse arquipélago. No período compreendido de 1514 a 1515, a presença portuguesa foi exclusivamente para o comércio do sândalo, mel e de cera de Timor; a ilha era frequentada por mercadores privados e aventureiros que iam e vinham, sem se radicar no local. Nesse contexto, a língua portuguesa era utilizada como língua de comércio com a população nativa, mas, juntamente com os interesses comerciais, havia também o interesse na ação missionária que se inaugurou em 1516, quando desembarcaram os primeiros missionários católicos, que se fixaram de forma permanente a partir da fundação de um convento dominicano em 1633, iniciando,

assim, o processo educacional do Timor-Leste, com a fundação de escolas e a introdução da Língua Portuguesa (PINTO, 2010, p. 15).

Com a expansão holandesa na ilha, os missionários católicos solicitaram ao rei de Portugal que enviassem um governador. Em 1642, os portugueses começaram a intervir na política interna do arquipélago e, com a chegada do primeiro governador nomeado por Lisboa, em 1702, Timor-Leste tornou-se oficialmente uma colônia portuguesa (*Ibid*, 2010).

O ano de 1701 marca a separação da Igreja e do Estado. Segundo Durand (2010, p. 50), “Timor-Leste obteve seu primeiro reconhecimento oficial pela administração portuguesa, com a nomeação do general Coelho Guerreiro, como primeiro governador da província de Solor e Timor-Leste”.

Foi organizado, então, um esboço de administração central em Dili tendo o português como língua administrativa. Com o controle efetivo sobre todo o território de Timor, a presença da língua portuguesa expandiu-se por meio da administração eclesiástica e da administração colonial. Com a administração burocrática colonialista, houve a necessidade de aumentar o funcionalismo, e os timorenses letrados começaram a ocupar espaços, tornando-se necessário aprender a língua portuguesa, que passou a ser oficializado como língua administrativa (THOMAZ, 2002, p. 137).

Para Thomaz (2002, p. 138) o fato mais significativo da história cultural de Timor nesse período foi a fundação do Colégio de Soibada, pelos jesuítas, em 1898. O Colégio destinava-se à formação de professores-catequistas, que estavam encarregados de, ao mesmo tempo, alfabetizar e dar instruções religiosas às populações rurais. Nesse

colégio estudaram muitos timorenses que ocuparam espaços no funcionalismo público.

O governo da colônia somente começou a preocupar-se com a educação em 1915, quando foi aberta a primeira escola oficial em Dili, muito embora se saiba que a igreja assegurava o ensino primário e o secundário desde o século XVII e XVIII, respectivamente. Em 1938, criou-se um colégio Liceu, destruído pelos japoneses durante a II Guerra Mundial (THOMAZ, 2002).

Com a II Guerra Mundial, o Timor-Leste foi invadido pelas tropas japonesas, o que perdurou até 1945, arruinando grande parte do país, incluindo o colégio Liceu, que somente em 1953 foi consolidado como Colégio Liceu Dr. Francisco Machado. Ainda no mesmo ano, surgiu o colégio Canossiano em Ossú (GRUPO DE ESTUDOS, 2001), sendo administrado pelas madres da Congregação Canossiana, onde se lecionava o ensino primário.

Em 1954, foi fundado o seminário de Dare e, em 1965, a Escola Técnica em Dili. No ano de 1972, surgiram as escolas do ciclo preparatório nos distritos de Bobonaro, Pante Macassar, Maubisse, Baucau e Lospalos.

O progresso da escolarização foi bastante lento, porque em 1970-1971 frequentavam a escola vinte e oito por cento das crianças em idade escolar. Em 1972-1973 a percentagem ascendia a cinquenta e um por cento para atingir em 1973-1974 os setenta e sete por cento. (THOMAZ, 2002 apud PINTO, 2010, p. 20)

Thomaz aponta que:

O Português não chegou, pois, a tornar-se em Timor a língua normal em comunicação oral, nem mesmo como língua de contato entre etnias de diferentes falar: tal função continuou a ser desempenhada até aos nossos dias pela língua veicular tradicional, o Tétum. (2002, p. 140)

Para Thomaz, a Língua Portuguesa manteve em Timor o caráter de língua clerical, administrativa e de cultura, e teve um papel muito relevante tanto no plano interno “como cimento da unidade cultural entre as populações da metade oriental da ilha, retalhada por grupos etno-linguísticos”, como no plano externo “como cordão umbilical que articula as culturas locais, em maior ou menor grau ocidentalizadas por uma aculturação quadrissecular, mas de expressão exclusivamente oral” (THOMAZ, 2002, p. 141).

2.2.2 A educação durante a invasão Indonésia

A ocupação indonésia (1975-1999) provocou significativas mudanças nas diversas esferas da sociedade e na língua oficial do país. Brito e Bastos observam que:

Durante o domínio Indonésio, Timor-Leste sofreu brutal repressão, como tortura e assassinatos, e exploração, como trabalho escravo e semiescravo, tendo sido mortos cerca de 300 mil timorenses. Com a política de “destimorização” aplicada, incluiu-se uma nova forma linguística, traduzida pela imposição da bahasa Indonésia (uma variante do malaio) como língua do ensino e da administração, pela minimização do uso do Tétum e pela perseguição da expressão em língua portuguesa. (BRITO; BASTOS, 2007, p. 7).

Com o domínio político, econômico e cultural aplicado por aquele país, houve a propagação do *bahasa* indonésio (Malaio), imposta como língua oficial do Timor-Leste (1976). Assim, o uso da língua portuguesa foi proibido, ficando na clandestinidade, e sua utilização passou a ser uma insubordinação às autoridades indonésias (AGUILAR, 2010).

Gusmão (2008 *apud* BELO, 2010) explica que, após a rendição das populações, entre outubro de 1978 a 1979, a língua indonésia (*bahasa* indonésio) foi imposta como oficial e utilizada na educação formal, por decisão política do Ministério da Educação e Cultura da Indonésia, estabelecendo a existência do Departamento de Educação e Cultura na Província de Timor-Timur⁴, sob a tutela do governo central de Jacarta.

Houve expansão da educação (formal e não-formal) durante a ocupação, sendo fundadas muitas escolas secundárias, a universidade UNTIM, hoje UNTL, um Instituto Politécnico em Hera, uma escola agrária, uma escola de economia em Comoro, uma escola de saúde, um instituto de educação e um estabelecimento de ensino básico para cegos em Dili, todo esse esforço tinha como objetivo integrar o território como a 27ª. província Indonésia (GRUPO DE ESTUDOS, 2001), o que, de certa forma, oportunizou a difusão do idioma indonésio, deixando ainda mais à margem o português, que já não era a língua de uso, pois era de circulação em esferas administrativas. A criação de escolas e

⁴ Timor Timur foi o nome oficial dado a Timor-Leste pelos indonésios a partir de 15 de Julho de 1976, após terem transformado o território na sua 27.ª província.

universidades, dando maiores oportunidades ao povo timorense de acesso à educação, tinha como objetivo político acabar com tudo o que se relacionava à língua e à cultura portuguesa e implantar a assimilação à cultura e língua indonésia (GERTIL, 2001).

Ainda conforme o Grupo de Estudos de Reconstrução de Timor-Leste (2001), o governo indonésio criou também a Escola de Formação de Professores para o Ensino Básico (*Sekolah Pendidikan Guru*), em 1980, e um Curso de Formação de Professores (*Kursus Pendidikan Guru*), com duração de três anos. A escola e o curso tinham equivalência com o atual ensino secundário, os professores vinham da Indonésia para ensinar na língua indonésia.

O currículo, os programas de desenvolvimento para Timor-Leste, bem como a língua de instrução, em todos os níveis da educação, eram iguais aos adotados nas províncias indonésias, estratégia utilizada para assegurar a unidade das províncias, conforme estava previsto na Constituição de 1945 daquele país (GERTIL, 2001).

Houve um aumento significativo de escolas no período da ocupação indonésia, que tinha como meta a legitimação, dominação e assimilação da língua e da cultura do povo timorense. A maioria dos professores era de diversas partes da Indonésia, de forma a reforçar o ensino em *bahasa* indonésio, deixando, assim, evidências dessa assimilação em grande parte desse povo. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002), traços esses observados até hoje entre a

população, sendo essa língua consagrada na Constituição do Timor-Leste de 2002 como uma das línguas de trabalho⁵.

Anderson (1993) explica que a “disseminação da indonésia no sistema escolar patrocinado por Jacarta criou uma nova geração de jovens timorenses que são muito fluentes em Indonésio”. No período da ocupação Indonésia (1975-1999), 90% da população timorense era analfabeta. A Indonésia investiu na educação pública, mas “com baixa eficiência/eficácia no sistema, com elevadas taxas de reprovação e baixa qualidade” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 7).

Segundo a Organização das Nações Unidas (2010, p. 7), no período compreendido entre 1999 a 2002, pós-referendo, o sistema de educação e a infraestrutura educacional estavam quase totalmente devastados, com destruição de cerca de 80% das escolas e o êxodo em massa dos professores. A seguir veremos como se deu o processo educacional e a reintrodução da língua portuguesa no ensino em Timor-Leste.

2.2.3 A educação no período da administração transitória das nações unidas em Timor-Leste: 1999 a 2000

Em 23 de fevereiro de 2000, a UNTAET (*United Nations Transitional Administration in East Timor*) assume a administração do território, tendo como uma das funções e metas: “apoiar o desenvolvimento de serviços civis e sociais” (ORGANIZAÇÃO DAS

⁵ Artigo 159.º - (*Línguas de trabalho*) A língua Indonésia e a Inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais, enquanto tal se mostrar necessário (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 51).

NAÇÕES UNIDAS, 2002). No setor da educação, a UNTAET, em parceria com o Conselho Nacional da Resistência Timorense (CNRT) e a Igreja Católica, procurou restaurar o setor da educação, focando em reabilitar e reabrir as escolas, recrutar novos professores e substituir o currículo indonésio por um currículo voltado aos propósitos da nova nação (PACHECO, 2009).

A elaboração de um currículo transitório e a reorganização do sistema educativo desenvolveu-se em torno, principalmente, da introdução da língua portuguesa como língua de instrução e a eliminação de conteúdos e contextos ligados à realidade indonésia.

Com o Programa de Reabilitação Escolar de Emergência, destinado à reconstrução de alguns edifícios e à construção de novas escolas-protótipo, foi procedida à “reabilitação de 535 escolas, representando 2.780 salas de aula, à construção de três escolas-protótipo destinadas ao nível inferior secundário e montada 54.000 peças de mobiliário escolar nas salas de aula” (PNUD⁶, 2002, p. 53). Em seguida, foi aprovado o programa “Projeto para a Qualidade Básica das Escolas” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, p. 53) que visava à melhoria das condições de algumas escolas primárias. Conforme o relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, em maio de 2000 a UNTAET e o CNRT realizou uma avaliação geral de competências com os professores: “este teste foi realizado em Indonésio, devido ser essa a língua até então utilizada como meio de ensino por estes professores” (PNUD, p. 52). Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, muitos

⁶ Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

professores foram considerados aptos a ministrar aulas para o ensino primário, mesmo que não tivessem formação para tal. Para o ensino pré-secundário e secundário foram recrutados estudantes universitários, bacharéis e licenciados que, em sua maioria, tinham formação em outras áreas de competências, no entanto esses professores não tinham conhecimento pedagógico, conforme o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento “3000 professores foram sujeitos a um teste realizado pela Missão Portuguesa, destes apenas 158 (5%) obtiveram aprovação, a maioria dos quais vivia em Dili ou em Baucau” (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002, 2002, p. 55). O propósito era atender os alunos matriculados, que precisavam de formação para o seu desenvolvimento pessoal e social.

As escolas reiniciaram suas atividades em agosto de 2000, mesmo sem regulamentação ou política educacional, baseadas nas experiências das políticas educacionais indonésias (AGUILAR, 2010). Somente a partir de 2001 é que a maioria das escolas começou a implementar um Currículo transitório.

Um dos itens do programa de revitalização do sistema educativo colocado em prática pelo Conselho Nacional da Resistência Timorense, *United Nations Transitional Administration in East Timor* e Banco Mundial para o desenvolvimento da educação em Timor-Leste, foi a revitalização da educação secundária, tanto em termos de estrutura física de prédios e quanto curricular (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2002).

No ano de 2000, foram realizados concursos para a carreira pública em todos os níveis com o objetivo de preencher o quadro de funcionários das instituições governamentais, inclusive para professores.

Esses concursos priorizaram os cidadãos que possuíam domínio da língua portuguesa, a ser reintroduzida no país. Hoje, para um professor timorense atuar em sala de aula, em todos os níveis, é necessário ter formação específica em nível superior (bacharelato ou licenciatura em Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas) e participar de concurso realizado pelo Ministério da Educação (AGUILAR, 2010).

Conforme a palestra do Ministro da Educação João Cândio Freitas⁷, o início do mandato do IV Governo Constitucional de Timor-Leste pretendeu sanar as dificuldades no setor educativo pela total ausência de documentação relativa ao trabalho desenvolvido anteriormente e outros desafios, tais como:

- (i) as infraestruturas da educação continuavam, maioritariamente, em condições precárias (até porque muitas haviam sido quase que totalmente destruídas no rescaldo do referendo de 1999); (ii) a estrutura demográfica nacional, com mais da metade da nossa população com menos de 25 anos de idade, impunha um urgente e significativo esforço de investimento nas várias etapas do sistema de ensino; (iii) a esmagadora maioria dos professores recrutados nos primeiros anos não possuía qualificação adequada e não existia um enquadramento legal que protegesse e dignificasse a classe docente; (iv) o único currículo aprovado, à data, era do ensino primário, que englobava os primeiros seis anos de escolaridade; e (v) havia o desígnio nacional de educar as gerações futuras através da implementação de duas novas línguas no sistema educativo: o tétum, a língua nativa, mas com reduzida capacidade de escrita, de forma e de conteúdos pensados e produzidos, e o português, língua estrangeira intrínseca à nossa

⁷ Palestra proferida aos mestrandos do Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação, no auditório, em julho de 2012, na cidade de Dili, no Timor-Leste.

identidade enquanto nação, língua antiga, rica e completa, capaz de desenvolver o tétum e servir o sistema educativo, mas com pouca expressão nacional, sobretudo devido à proibição do seu uso durante a ocupação, e ainda numa fase muito preliminar de sua reintrodução, após os primeiros cinco anos da primeira legislatura (FREITAS, 2012) (informação verbal).

Ainda de acordo com o Ministro da Educação, foi partindo dessa reestruturação que o governo de Timor definiu como objetivos: a criação da Lei de Bases de Educação; a elaboração do plano estratégico de educação e o desenvolvimento curricular, aliado à implementação de programas de formação de professores⁸. Com a nova Política Nacional de Educação de 2007-2012, o setor educacional centrou-se em dois objetivos orientadores: a garantia de acesso à educação a todos e a melhoria na qualidade de ensino. Essa política permitiu a efetivação de um novo sistema de gestão de educação garantindo resultados efetivos de aprendizagem em todos os níveis de ensino⁹.

Com a aprovação da Lei de Bases de Educação-LBE, em outubro de 2008, Lei n.º. 14/2008 (TIMOR-LESTE, 2008), que estabelece o quadro geral do novo sistema educativo desde a educação pré-escolar ao ensino básico, secundário e ensino superior e determina os princípios orientadores e as regras fundamentais de organização e funcionamento de todo o sistema:

⁸ Palestra proferida aos mestrados do Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação, no auditório do INFORDEPE, em julho de 2012, na cidade de Dili, no Timor-Leste.

⁹ Palestra proferida aos mestrados do Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação, no auditório do INFORDEPE, em julho de 2012, na cidade de Dili, no Timor-Leste.

“Seja a nível de organização e funcionamento dos diferentes graus de ensino, seja na área da formação docente, na implementação do ensino recorrente e na implementação da educação inclusiva, com especial ênfase nas questões de equidade e da igualdade de gêneros” (FREITAS, 2012). (informação verbal)¹⁰.

Foi elaborado e aprovado o Currículo Nacional de Timor-Leste e aprovados programas curriculares, em conformidade com os objetivos da Lei de Bases da Educação, com elevado grau de exigência científica e pedagógica de modo a promover a aprendizagem e proficiência das línguas oficiais (FREITAS, 2012, p. 8).

Ainda segundo Freitas (2012), os programas curriculares das escolas, nos diferentes graus de ensino, promovem a cultura e a identidade própria de Timor e garante o contato inicial com as línguas maternas, como forma de melhor assimilação dos conteúdos linguísticos e científicos, como ferramenta instrumental de acesso às línguas oficiais.

Neste capítulo procuramos apresentar a história de Timor-Leste, correlacionando com o contexto histórico-social e educacional. O período colonial português foi um marco na sociedade timorense, o processo educativo no arquipélago começou com a chegada de missionários e permaneceu até a segunda metade do século XX. O período de ocupação indonésia provocou significativas mudanças em toda esfera da sociedade, tanto no que se refere ao sistema educativo, quanto cultural. O período de transição, que perdurou até o ano de 2002, teve como prioridade a reestruturação do país e a reabertura das escolas.

¹⁰ Palestra proferida aos mestrandos do Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação, no auditório do INFORDEPE, em julho de 2012, na cidade de Dili, no Timor-Leste.

Após a primeira eleição no país o governo timorense deu continuidade às mudanças no setor educativo.

Durante vários momentos da história de Timor-Leste ocorreram diferentes rupturas no modelo educacional, tanto de currículos, materiais didáticos, métodos de ensino, como na língua de ensino que variou, ao longo dos anos, entre o português, *bahasa* indonésio, tétum e, atualmente, a reinserção do português.

Observamos que o português é de grande importância histórica e cultural para o povo leste-timorense, mas percebemos também que, atualmente, o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa encontra vários desafios como, por exemplo, o ensino do português em situação de multilinguismo e o número reduzido de professores timorenses devidamente capacitados para ensinar a língua portuguesa.

Mesmo com todas as adversidades, a língua portuguesa foi elevada ao *status* de língua oficial e pouco a pouco vem sendo resgatada no Timor-Leste, isso se deve, principalmente, a um plano de implementação na educação básica e no ensino médio. A seguir, trataremos sobre a língua portuguesa como língua oficial e como se dá o ensino desta língua no ensino secundário em Timor-Leste.

3 LÍNGUA PORTUGUESA: LÍNGUA OFICIAL EM TIMOR-LESTE

Neste capítulo apresentamos como se constitui o ensino de LP por meio de documentos oficiais, tais como: a Lei Orgânica, Lei de Bases Educacionais, Política Nacional da Educação e da Cultura, Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Programa de Português para o Ciclo de Estudos. Lembramos que o português e o tétum são as duas línguas oficiais de Timor-Leste, conforme destaca o Artigo 13.º (Línguas oficiais e línguas nacionais) 1. O Tétum e o Português são as línguas oficiais da Republica Democrática de Timor-Leste (TIMOR-LESTE, 2002, p. 18).

3.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM TIMOR-LESTE

Desde sua independência, o Timor-Leste adotou o português como língua oficial, juntamente com o tétum. O ensino da disciplina Português tornou-se obrigatório no sistema de ensino como a língua de instrução, segundo a Lei Orgânica do Ministério da Administração Estatal, Decreto-Lei no. 20/2006, de 22 de novembro de 2006.

A ação desencadeada em função do Decreto-Lei acima destacado aciona o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste 2011-2030, que esclarece haver no país grandes desafios no que se refere à melhoria da qualidade do ensino secundário, tanto com relação ao currículo quanto a carência de fluência dos professores nas línguas oficiais e de instrução. Aqui em específico, verificam-se os usos voltados às práticas de linguagem em língua portuguesa. Nesse documento estratégico,

Deparamo-nos com desafios específicos no que se refere à melhoria da qualidade do ensino secundário. O currículo não é adequado para servir às necessidades de desenvolvimento do País, a gestão dos professores é precária, com uma taxa de professores por aluno muito baixa, e a qualidade do ensino é deficitária, sendo que muitos professores carecem de fluência nas línguas oficiais e de instrução. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 20).

Assim, o governo de Timor-Leste aprovou, em 2007, a Política Nacional da Educação e da Cultura e, para assegurar uma educação para todos os cidadãos, o Ministério da Educação lançou o sistema de educação de Timor-Leste, que iniciou com a aprovação da Lei de Bases de Educação (LBE) em outubro de 2008, estabelecendo o novo sistema nacional de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino básico, secundário e superior.

Após a LBE, o governo timorense passou à elaboração de diversos decretos-leis de forma a reorganizar as estruturas da educação, incluindo a reforma curricular do ensino básico e secundário, aprovando um Currículo Nacional de Timor-Leste. Foi elaborado o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Decreto-Lei 47/2011, desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), com o apoio técnico da Universidade de Aveiro, de Portugal e de professores e técnicos do Ministério da Educação de Timor-Leste.

A definição de um novo currículo insere-se na filosofia de mudança recomendada para o Ensino Básico, ou seja, na adaptação dos programas de ensino à realidade timorense, assim, conforme o Artigo 3º do decreto Lei 47/2011 (Plano Curricular do Ensino Secundário Geral),

compete ao Ministério da Educação definir o currículo oficial para o sistema de ensino secundário geral. Ainda segundo o Decreto Lei:

2. O currículo oficial do Ensino Secundário Geral organiza-se segundo um conjunto de princípios orientadores que definem as finalidades deste ciclo de ensino e as competências a desenvolver pelos alunos, e a explorar pelos docentes, traduzidas num plano de estudos, bem como as matrizes orientadoras para a elaboração dos programas, manuais para alunos e guias para professores em todas as disciplinas que o constituem.
3. O currículo oficial é concretizado em cada escola, em função das suas condições específicas, no que respeita aos recursos humanos e materiais, e atendendo, na medida da sua relevância, a especificidades de âmbito regional e local.
4. A autonomia dos estabelecimentos do Ensino Secundário Geral concretiza-se na elaboração do Projecto Educativo de Escola, entendido como um instrumento que operacionaliza o currículo nacional no contexto da respectiva realidade socioeducativa.
5. A autonomia pedagógica dos professores concretiza-se ainda na planificação, realização e avaliação das suas actividades de ensino na área disciplinar respectiva. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 5308).

Em Timor-Leste, os professores devem se pautar nas orientações apresentadas nos documentos oficiais, quais sejam: o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação de Timor-Leste (2011), a Lei de Bases da Educação, na Política Nacional de Educação, e nas reformas estruturais presentes na Lei Orgânica do Ministério da Educação e na reforma do sistema de ensino (TIMOR-LESTE, 2011, p. 10).

A concepção do programa do currículo proposto para o 12º ano do ensino secundário geral, objeto da pesquisa, fundamentou-se nas orientações enunciadas nos seguintes documentos: Currículo Nacional do Ensino; na Constituição da República Democrática de Timor-Leste; Lei no. 14/2008 – Lei de Bases da Educação; no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (TIMOR-LESTE, 2008) e no Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 4).

Após a implantação da Política Nacional da Educação 2007-2012, da aprovação da LBE e das definições de um novo currículo, de acordo com o Plano Curricular de Ensino Secundário Geral (denominado pela pesquisadora como PCESG), no que diz respeito à língua portuguesa e em conformidade com o Censo populacional de 2010, destaca-se que:

No grupo etário dos 5 anos e superior (idade escolar), 901.323 habitantes, de um total de 1.666.582, relativamente aos dados dos inquéritos as condições de vida de 2001 e 2007, a língua portuguesa cresceu, respectivamente, de 5,3 e 15,6% apenas dos falantes para 23,6% dos que falam, lêem e escrevem, o que traduz uma evolução muito positiva porque mais ampla e rigorosa no que traduz o âmbito da análise, não só expressão oral, mas também leitura e escrita. (PCESG, 2011, p. 6).

Os dados esboçados na citação acima mostram que, com a implantação do novo plano curricular, houve uma melhora significativa no ensino-aprendizagem da língua portuguesa, ou melhor dizendo, na sua apropriação. Segundo o Programa de Português para as escolas de ensino secundário:

O Português, não sendo Língua Materna da maioria dos alunos timorenses, assume um estatuto peculiar em Timor-Leste, especificamente no contexto escolar timorense, sendo uma das línguas oficiais e de escolarização (a par do Tétum). Neste sentido, e tendo em conta o percurso efetuado pelos alunos até a entrada no Ensino Secundário (nove anos de escolarização em Língua Portuguesa), o programa prevê que o ensino-aprendizagem do Português enquanto Língua Segunda no qual se conciliem metodologias provenientes de diferentes abordagens didáticas, situadas num *continuum* Língua estrangeira – Língua Segunda – Língua Materna. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 4)

Deste modo, as finalidades do ensino de língua portuguesa tal como enunciado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (TIMOR-LESTE, 2011) são:

1. Desenvolver e consolidar competências de compreensão, produção e interação em Língua Portuguesa;
2. Desenvolver uma reflexão linguística, no sentido de uma explicitação do funcionamento da Língua Portuguesa, com vista à sua utilização correcta e adequada em diferentes contextos sociais;
3. Desenvolver processos metacognitivos e metalinguísticos, necessários à operacionalização das diferentes competências linguístico-comunicativas em Português;
4. Desenvolver o sentido de pertença a uma Comunidade de Países de Língua Portuguesa/CPLP;
5. Refletir, a partir da realidade sociolinguística de Timor-Leste, sobre valores culturais e linguísticos expressos pelas diversas línguas;
6. Contactar com os valores estéticos da Língua Portuguesa, através de textos e autores lusófonos. (TIMOR-LESTE, 2011, p. 29).

Não nos parece que os professores de língua portuguesa estejam aptos a desenvolver as competências acima destacadas, em que haja uma interação do sujeito com o outro, seja pelas práticas da oralidade, seja pelas práticas de leitura/escrita, visto que a língua de ensino é o português, mas ainda existem professores com domínio aquém dessa língua. É importante lembrar que a língua portuguesa se tornou língua oficial em 2002 e apenas em 2006 o português passou a ser a língua de instrução, além disso, alguns professores se encontram em processo de formação e outros não são qualificados e atuam em sala de aula, necessitando intensificar a formação de professores em língua portuguesa.

Destacamos que, após a publicação do Decreto-Lei 23/2010 relativo ao Estatuto da Carreira Docente, buscaram-se mecanismos de formação e avaliação de desempenho dos professores visando a garantir a qualidade do sistema educativo e, assim, reconhecer a experiência adquirida pelos professores ao longo de sua carreira, desde que cumpram todos os requisitos do respectivo Decreto.

Observamos que a existência de uma língua partilhada, a Língua Portuguesa, colocou-nos mais próximos da realidade timorense, permitindo a comunicação e a troca de experiência, porém é necessário que as lideranças desse país conscientizem o povo da importância de sua participação consciente e crítica, enquanto sujeitos transformadores, para que possam expressar suas diversidades culturais e linguísticas de modo à reconstrução de sua identidade.

O Programa de Português (PP) para os três anos do ensino secundário busca contribuir para uma formação sólida do aluno, que lhe permita acompanhar ativamente e com sucesso os programas dos

restantes das disciplinas do currículo; o desenvolvimento de competências necessárias ao prosseguimento de estudos, a inserção na vida ativa e/ou ao desempenho profissional; o processo de consolidação da Língua Portuguesa em Timor-Leste, a médio/longo prazo, em harmonia com as restantes línguas do território.

Ainda de acordo com o Programa, a disciplina de Língua Portuguesa deve constituir-se como “um espaço de reflexão sobre a língua portuguesa e o diálogo entre contextos onde ela é falada, sendo valorizada a sua diversidade na unidade, assim como a pluralidade linguística de Timor-Leste” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 5).

Quanto à proposta de contactar com os valores estéticos da língua portuguesa, por meio de textos e autores lusófonos, encontramos alguma atividade em um livro didático que fazia parte do acervo da biblioteca do Infordepe. Na escola em que realizamos a pesquisa não existe biblioteca, nem tampouco livros para os professores, mas observamos que, embora haja dificuldades para planejar suas aulas, o professor de Português busca trabalhar com o ensino da língua tendo em vista a realidade local.

O Programa de Português preconiza ainda que o professor deverá trabalhar “um conjunto de competências linguístico-comunicativas de compreensão e/ou produção (na oralidade e na escrita) que propicie aos alunos interagirem ‘com o outro e com o mundo’” (PP, 2011, p. 9), utilizando as competências específicas de compreensão oral; expressão oral; compreensão escrita (leitura); expressão escrita e o funcionamento da língua. Portanto, nesse programa há a defesa quanto às práticas efetivas de linguagem.

De acordo com Guterres (2011), os professores sentem “insegurança e dúvidas na aplicação de conhecimentos nas escolas, falta de apoio para o exercício profissional, carência de condições mínimas na realidade escolar, e, em contraste com a falta de professores, a carência de materiais e outras preocupações sem mediação”. (GUTERRES, 2011, p. 12).

Tudo isso, aliado ao fato de que o português não sendo língua materna é considerado segunda língua (o que não se efetiva em função de que ela se constitui como língua de aprendizagem e não de aquisição) e, por vezes sendo uma terceira língua, dificulta a aprendizagem nas escolas não proporcionando uma educação de qualidade.

O Programa de Português procura ampliar e diversificar os diferentes domínios da vida social e preparar os alunos para atuarem nos domínios públicos, privado e profissional. Esse modo de compreender o trabalho pedagógico no ensino de língua parece estar em consonância com o que teorizaremos acerca da teoria dos GD, segundo a qual opera com as condições de produção onde as práticas de linguagem ocorrem, para, em seguida, a partir do lugar social de circulação, compreender como a materialidade textual expressa e produz sentidos, pois é aí que se constituem significações, daí entendermos que a modelização pedagógica, focada no trabalho na perspectiva dos GD, pode contribuir para uma mudança paradigmática no ensino-aprendizagem da língua portuguesa em uma terra onde a diversidade linguística é, no mínimo, se comparada ao Brasil, idiossincrática.

Tanto no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2010) quanto no Programa de Português para o Ensino Secundário (2010) estão explícitos o trabalho na perspectiva que consideramos ser dos GD,

e deve-se considerar que os gêneros estabelecem uma ponte interessante para o ensino-aprendizagem da língua portuguesa, podendo possibilitar a compreensão da língua em seus diferentes usos no dia a dia.

Tal como enunciado no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011), o ensino de Português deve contribuir para que, ao final do ensino secundário, o aluno desenvolva competências, estabelecidas como metas no Programa de Português para o 12º ano, conforme tabela abaixo (TIMOR-LESTE, 2011, p. 11),

Figura 3 – Quadro de Metas do Programa de Português

Competências específicas	12º ano
Compreensão oral	O aluno: Sintetiza o que ouve, distinguindo informação essencial de informação acessória; Assume uma posição crítica em relação à informação ouvida; Identifica as características dos gêneros textuais previstos para o 12º ano.
Expressão oral	O aluno: Antecipa e prepara o tema, selecionando fontes de informação credível, e planifica a estrutura da apresentação de forma lógica e coerente; Posiciona-se quanto ao tema, apresentando o seu ponto de vista de forma clara e fundamentada, e usando vocabulário e estruturas gramaticais adequados e diversificados; Participa cooperativamente na interação verbal: considera as reações e pontos de vista do(s) interlocutor(es), reformulando o seu ponto de vista e apresentando argumentos e contra-argumentos válidos e fundamentados; Mobiliza as características dos gêneros textuais previstos para o 12º ano.
Compreensão escrita	O aluno: Sintetiza o que lê, distinguindo informação essencial de informação acessória; Identifica autonomamente diferentes recursos

	linguísticos e explicita os efeitos de sentido produzidos; Assume uma posição crítica em relação à informação lida; Identifica a macroestrutura e características dos gêneros textuais previstos para o 12º ano.
Expressão escrita	O aluno: Antecipa e prepara o tema, selecionando fontes de informações credíveis, e planifica a estrutura do texto de forma lógica e coerente; Produz textos adequados à situação comunicativa e posiciona-se quanto ao tema, apresentando o seu ponto de vista de forma clara e fundamentada, e utilizando diferentes recursos linguísticos para produzir efeitos diversos; Revê e reformula os textos produzidos, atendendo a diferentes categorias (adequação à situação de comunicação, encadeamento lógico das ideias, interligação das frases, pontuação, ortografia,...), sendo capaz de apresentar várias alternativas de aperfeiçoamento do texto ou parte do texto; Mobiliza as características dos gêneros textuais previstos para o 12º ano.
Funcionamento da língua	O aluno: Sistematiza os conteúdos de funcionamento da língua previstos para o 12º ano; Mobiliza estes conhecimentos em situações de uso da língua.

Fonte: TIMOR-LESTE, 2011.

As metas de aprendizagem estabelecidas pelo Programa de Português para o 12º. ano, conforme o quadro acima, no nosso entendimento, contempla o contexto específico de ensino-aprendizagem do português em Timor. Porém o referido Programa deve estar adequado às características da população timorense, de modo a tornar o ensino da língua mais eficaz, o que não invalida a necessidade de se ter objetivos a serem alcançados pelos professores de língua portuguesa.

Para a formação de um indivíduo letrado, é importante um ensino que proporcione o desenvolvimento da autonomia dos alunos no

processo de leitura e produção textual. No entanto, é necessário que o aluno tenha domínio do funcionamento da linguagem em situação de comunicação e se aproprie das características discursivas e linguísticas dos gêneros discursivos, para alcançar essa autonomia. Assim, “a escola e, em especial, o professor, sujeito da pesquisa, deve proporcionar condições para que os estudantes desenvolvam as habilidades de leitura e produção textual” (GONZALEZ, 2010, p. 16).

Entretanto, cabe analisar se o plano de ensino do professor pesquisado faz de suas práticas pedagógicas de linguagem um trabalho que se aproxime da perspectiva dos GD, com propósito de levar os estudantes a identificarem e fazerem usos dos propósitos comunicativos, da adequação à esfera de circulação, da preocupação com o outro que requerem os diferentes gêneros previstos para o 12º ano.

Após esclarecermos como se constituiu a língua portuguesa como língua oficial e como se dá o ensino desta língua no ensino secundário, faremos, no próximo tópico, considerações sobre a língua portuguesa em Timor-Leste, levando-se em conta o fato de o português não ser a língua materna desse povo.

3.2 PORTUGUÊS EM TIMOR: SEGUNDA LÍNGUA OU LÍNGUA ESTRANGEIRA

Faremos uma discussão de alguns conceitos necessários para percebermos a situação de Timor-Leste no que se refere ao ensino de português, especificamente aos estudantes do ensino secundário, observando que por ser uma língua externa, sua caracterização como segunda língua ou como língua estrangeira merece reflexão.

Com base no cenário apresentado junto ao capítulo primeiro e as seções que a esta antecederam, podemos constatar que a situação linguística do Timor Leste é complexa, não apenas pelo fato de que há, no mínimo, 16 línguas faladas pela população e pertencentes a pelo menos duas famílias linguísticas diferentes, mas principalmente porque houve diferentes línguas de comunicação, em um período relativamente curto de tempo considerando uma história linguística.

O português europeu foi a língua do colonizador até 1975, com um período branco (ou vazio de uso em função de proibição), e a partir de 2002, passou a ser uma das línguas oficiais e a língua de ensino. As dificuldades então passam a ser evidentes em múltiplas dimensões (política, educacional, identitária), principalmente no que se refere ao ensino, pois “o português no Timor-Leste é a língua oficial não porque é falada pela maioria do país, ao contrário são atualmente poucos os que falam o português, em qualquer de suas variedades, mas porque é a língua internacional, a língua da diplomacia, e também, a língua da ciência e da educação” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2011, p. 53).¹¹

Sendo língua de escolarização, o português é “a língua veicular de acesso aos conhecimentos de outras disciplinas, ou seja, aquela em que os alunos têm de compreender, reter e aplicar conceitos das diferentes disciplinas do currículo” (LEIRIA, 2004, p. 12). Porém, parte dos professores não tem conhecimento da língua portuguesa e recorrem

¹¹ Elaborado pela coordenação acadêmica da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

a outras línguas para trabalhar, como o malaio, indonésio ou inglês, dificultando o aprendizado.

Vale esclarecer que, no ano de 2000, foram realizados concursos que priorizavam a contratação de cidadãos que possuíam algum conhecimento da língua portuguesa, assim foram contratados diversos professores com pouca ou nenhuma formação e com parca noção do português. Tais professores ainda se encontram exercendo suas atividades como professores de língua portuguesa. Atualmente, para a contratação de professores é necessário ter formação específica, para tanto o governo de Timor-Leste vem fazendo parcerias internacionais objetivando a capacitação e formação dos professores em língua portuguesa.

Para Albuquerque (2010, p. 35), a dificuldade no ensino em Timor “varia de acordo com os problemas enfrentados por cada comunidade, dentre eles: a diferença de língua materna entre os alunos, a diferença da língua materna entre aluno e professor, e a adoção da língua Tétum, a qual não possui um léxico modernizado e estabilizado”. Embora o português esteja presente nos documentos oficiais e em situações formais, há, ainda, pouco uso no cotidiano entre a população.

A língua portuguesa em Timor-Leste poderia ser classificada como segunda língua (SL), pois, segundo Almeida Filho ([s. d.], p. 10) “uma segunda língua é uma língua não-materna que se sobrepõe a outra(s) que não circulam socialmente em setores ou instituições ou que circulam com restrições”. Para Almeida Filho uma segunda língua pode se constituir em situações distintas para:

- (a) indivíduos de uma dada língua residindo temporariamente num outro país falante de outra

língua; (b) comunidades falantes de culturas e línguas transplantadas num país falante de outra L e que lá vivem perenemente mantendo seus atributos lingüístico-culturais vivos; (c) grupos étnicos falantes de línguas nativas circundadas por uma língua nacional amplamente majoritária; (d) um ou vários grupos de línguas autóctones que desenvolveram um crioulo tornado língua normalizada e em muitos contextos, língua franca de ampla circulação; (e) um ou vários grupos lingüísticos que herdaram uma L externa hegemônica no país, geralmente superposta às línguas autóctones como resultado de colonização; (f) grupos falantes de uma L nova dominante (de um Crioulo) que herdaram língua hegemônica de colonização; (g) indivíduos de grupo étnico com uma língua própria que precisam aprender a língua (franca em muitos casos) de outro grupo étnico minoritário de um mesmo país; (h) jovens falantes de uma língua nativa majoritária ou nacional em seu próprio país para quem seus pais escolhem uma educação escolar mediada por outra língua de prestígio. (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 10)

Entendemos que, sendo língua oficial, o português deve ser a língua de comunicação entre os timorenses e o Estado, porém observamos que, embora exista uma presença histórica, a língua portuguesa não é utilizada frequentemente pelos falantes daquele país. Conforme observamos, os professores e os alunos do Timor-Leste são falantes de outros idiomas que não o português, mas no ambiente escolar eles têm que ensinar e aprender fazendo uso dessa língua. Além disso, em várias ocasiões, vivenciarmos o encontro de dois timorenses que naturalmente se comunicavam em tétum.

Conforme a classificação definida por Almeida Filho (*op. cit.*), poderíamos enquadrar a língua portuguesa como SL, pois é uma língua não-nativa; há presença de falantes dessa língua no país conforme item

(a). A língua portuguesa foi transplantada em Timor-Leste, país que tem línguas distintas e uma cultura intensa e que mantém suas características linguística-culturais vivas. Porém, no que diz respeito à política e economia do país a língua portuguesa pode ser dispensável, já que a Constituição de Timor-Leste, no seu artigo 159, afirma que “A língua indonésia e a inglesa são línguas de trabalho em uso na administração pública a par das línguas oficiais” Ou seja, tanto no âmbito interno quanto no externo a língua portuguesa é utilizada apenas nas comunicações com falantes do português.

O artigo 13º da Constituição da República Democrática de Timor-Leste estabelece que “O tétum e as outras línguas nacionais são valorizadas e desenvolvidas pelo Estado”, neste país existe, pelo menos, 16 línguas, fato este que mostra sua a complexidade linguística. Os falantes dessas línguas nacionais representam um número grande e o Estado tem a preocupação de garantir a proteção dessas línguas, conforme item (c).

A língua portuguesa é reconhecida em Timor como língua oficial e língua de instrução escolar. Como língua de instrução-escolarização, Leiria (2010) afirma que é a língua veicular de acesso aos conhecimentos das outras disciplinas.

Entende-se por língua de instrução-escolarização a língua veicular de acesso aos conhecimentos das outras disciplinas, ou seja, aquela em que os alunos têm de compreender, reter e aplicar conceitos das diferentes disciplinas do currículo (LEIRIA, 2010, P. 12)

Sendo a língua portuguesa reconhecida como língua oficial, conforme a Constituição e na Lei de Bases da Educação foi alçada à

língua de instrução, não significa que é reconhecida e falada pelo povo timorense.

Assim, o ensino de português em Timor-Leste pode ser como língua estrangeira (LE) objetivando formar pessoas que utilizem a língua com conhecimento significativo para produzir enunciados compreensíveis pelos falantes nativos. Leiria (2004) afirma que a LE pode ser ensinada em espaços físicos, “muito distante daqueles em que é falada e, conseqüentemente, com recurso, sobretudo, a ensino formal” e que o ensino, muitas vezes, é “ministrado por professores que são falantes não-nativos” (2004, p. 4).

Desse modo, ensinar uma língua estrangeira (LE) é ensinar outra língua em outro país, outra cultura, como esclarece Almeida Filho (2003):

Produzir o ensino de uma língua estrangeira é viabilizar o conhecimento sobre (ou estudo de) uma outra língua e/ou sua aquisição num ambiente formal institucional, mediante uma operação com dimensões distintas orientada por uma abordagem/filosofia vigente que pode ser espontâneo-tradicional, formalmente explicitada e calcada em pressupostos teóricos, ou em combinações intermediárias dessas duas posições polares. Ao longo da história tem sido forte a tendência de promover o “estudo” formal de aspectos sistêmicos da língua-alvo vestido com roupagens situacionais em diálogos e reconhecíveis em pequenos textos (ALMEIDA FILHO, 2003, p. 11).

No caso de Timor, no ensino-aprendizagem, quer nos parecer, portanto, que a língua portuguesa é considerada uma língua estrangeira, embora haja grande esforço na formação de professores timorenses,

especialmente para os professores mais jovens que tiveram sua formação no sistema indonésio.

Com a diversidade linguística, nem todos têm o tétum como língua materna, há necessidade de a língua portuguesa em Timor vir a ser consolidada, visto que é língua oficial e no contexto de aprendizagem, com objetivos de levar os estudantes a se beneficiarem de estratégias de ensino, ser tratada no espaço concebido como SL e ensinada como LE, como admite Leiria “há uma noção de *continuum*, num extremo estariam às situações de aprendizagem e de ensino mais típicas de LE e no outro as mais típicas de SL” (2004, p. 6-7).

4 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Os estudos relacionados aos GD se intensificaram nos últimos anos, no Brasil, pode-se dizer, mais especificamente, a partir da década de 80, promovendo a necessidade de correlacionar as atividades no ensino com as questões socioculturais. A exemplo desse conceito que tem se firmado na promoção das práticas pedagógicas, há todo um discurso sobre práticas de linguagem que são desencadeadas mediante uso, sobretudo, dos GD ou como unidade básica da elaboração didática ou propriamente como objeto de estudo. Esse contexto constitui-se como um dos fatores a contribuir para desencadear modificações nas diretrizes curriculares educacionais de Timor-Leste, bem como a necessidade de reestruturar o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral por meio da parceria entre Ministério de Educação (ME-TL); a Fundação Calouste Gulbenkian (instituição portuguesa de direito privado e utilidade pública, cujos fins estatutários são a Arte, a Beneficência, a Ciência e a Educação); o Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) e a Universidade de Aveiro (Portugal), esta contratada para elaborar a nova reforma curricular do nível secundário de ensino.

O plano curricular recomenda ações de produção de linguagem sob a perspectiva dos GD, propondo aos professores de língua portuguesa a mudança em suas práticas e dando orientações teórico-metodológicas para auxiliar o seu fazer pedagógico. Conforme o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do Ministério de Educação de Timor-Leste:

A prática da escrita desenvolverá nos alunos competências de produção de textos escritos com a intenção de ficcionar, inventar e criar e recriar textos de diferentes gêneros (contos, histórias, jogos poéticos), informar, explicar, descrever (notícias, folhetos, biografias), de convencer, argumentar, aconselhar (reclamações, anúncios, folhetos, avisos), de analisar, comentar e apreciar (texto de opinião). (TIMOR-LESTE, 2011, p. 20)

Assim, para a realização desta pesquisa, a fundamentação teórica que a embasa compreende que a realidade fundamental da língua é a interação verbal (BAKHTIN, 1997), colocando em perspectiva a interação entre os falantes de modo que, em suas práticas sociais, o indivíduo aja, atue sobre o outro, realize ações e construa conhecimento para uma formação cidadã, conforme estudos vinculados aos pressupostos bakhtinianos que apresenta a “língua articulada com o social, onde o homem é concebido como sujeito produtor de textos” (SCHUCHTER; BRUNO, 2010, p. 76).

Esses conceitos sobre GD, quando associados à prática pedagógica do professor de língua portuguesa, devem contribuir para criar as condições necessárias ao ensino e proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento de textos diversos, de esferas de atividade humanas diversas, promovendo, assim, o aprofundamento de uso da língua correlacionada à prática social da linguagem, de modo a fazer com que o professor crie condições para que os estudantes desenvolvam e internalizem práticas de leitura e escrita e para que possam interagir adequadamente nas variadas esferas sociais de atividade humana.

Desse modo, acreditamos que, para o entendimento da posição assumida neste trabalho, algumas concepções e conceitos relativos às discussões sobre GD, como língua, linguagem e interação, são

imprescindíveis nas reflexões sobre o tema. Tendo em vista isso, passaremos a problematizar cada uma dessas instâncias, pois o modo como se as concebe, certamente, determinará o modo como se os mobiliza junto às práticas pedagógicas.

4.1. CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LÍNGUA E FALA

A seguir faremos uma breve exposição das principais concepções de língua passando pela concepção estruturalista, em que a língua é vista como instrumento cuja função é comunicar, o professor é a principal fonte de informação e compreende que o estudo da língua exclui os aspectos sociais, culturais, histórico e ideológico que interferem no seu uso; pela concepção tradicional em que a linguagem é expressão do pensamento e a língua é vista como um código que transmite uma mensagem. Por fim, temos a terceira concepção que tem a linguagem como forma de interação, o falante interage com quem fala e a linguagem tem uma dimensão mais ampla, pois o contexto ideológico e sociocultural dos interlocutores está inserido no processo.

Para Vygotsky (1998, p. 6)

A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1998, p. 6)

A citação acima de Vygotsky é extremamente relevante na medida em que, claramente, faz críticas ao estudo das formas (estrutura)

da língua sem vinculá-lo a práticas sociais, como “a comunicação, o intercâmbio social”. Em princípio, podemos pensar que a crítica se faz ao pedagogismo das análises estruturais sob o enfoque de gramáticas tradicionais que prescrevem, dicotomicamente, o que é certo e o que é errado. Por outro lado, podemos também associar a crítica aos estudos estruturalistas que se deram até a primeira metade do século passado com bastante vigor, voltados intensamente a dicotomizações, separando, no estudo do todo da linguagem, apenas o que se concebia como língua e, nesta, as análises de língua eram extremamente estruturais, com princípios de análise que se davam de modo exaustivo por oposições de valor, sejam elas em nível fonético-fonológico ([‘bata]/[‘kata]), morfológico (‘infeliz’/‘Øfeliz’), entre outros níveis linguísticos. Essas oposições estruturais revelavam junto à análise o que era significativo na língua. Como a fala era à instância de muita variação linguística, ou seja, não se dispunha única e exclusivamente de oposições, mas de variantes que concorriam no sistema (‘estudarei/vou estudar’; ‘tu/você’, ‘a gente’/‘nós’), tornou-se um campo de dificuldade para a objetivação de análises, fazendo com que os estruturalistas tomassem a língua como objeto de investigação e excluíssem dela o que não podiam controlar, nesse caso o domínio da fala. Vejamos um pouco de ambos os posicionamentos.

Na concepção tradicional, a língua é apresentada como expressão do pensamento e a linguagem é o reflexo da organização do pensamento humano (GERALDI, 2006). É uma concepção pautada no subjetivismo idealista que defendia a ideia de que a língua é um código que nasce no consciente do ser humano. Assim, se o indivíduo não domina as regras linguísticas para se expressar, ele não pensa.

Para Bagno, Gagne e Stubbs, essa forma de ver a língua vem “de uma concepção de língua muito antiga, que remonta à época do surgimento mesmo da disciplina gramatical, no século III a. C., no mundo helenístico” (2002, p. 22). Segundo o mesmo autor, essa é uma pedagogia tradicional que:

Opera com a antiga noção filosófica da tábula rasa, como se o primeiro dia da criança na escola fosse também seu primeiro dia de contato com sua língua materna – despreza-se quase totalmente o conhecimento da língua que a criança já traz de sua atividade lingüística no seio da família e do grupo social em seus primeiros anos de vida, desconsidera-se seu intuito, eficaz e criativo dos recursos da língua. Hoje se sabe que a criança em idade escolar detém um conhecimento que se fosse formalizado num livro, por exemplo, certamente encheria milhares de páginas impressas! (BAGNO; GAGNE e STUBBS, 2002, p. 21).

A concepção estruturalista foi colocada em evidência por Ferdinand Saussure, segundo o qual a língua:

É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade de linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. A linguagem é multiforme e heteróclita; a língua, ao contrário, é um todo por si e um princípio de classificação. Ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo. (SAUSSURE, 2006, p. 17)

Essa concepção vê a língua como um conjunto de signos convencionais que, combinados, permite estabelecer uma comunicação. Para Travaglia (2005, p. 22), nessa abordagem, “a língua é vista como

um código, ou seja, como um conjunto de signos que se combinam segundo regras, e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor [...]”.

Para Geraldi (2006, p. 39), nessa perspectiva a língua é vista como “instrumento de comunicação: essa concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem”.

Segundo Maciel (2001, p. 34):

De acordo com a concepção estruturalista americana de linguagem, no período da história da educação denominado Escola Nova¹², o aluno deveria aprender fazendo. A aprendizagem dar-se-ia a partir de sua própria experiência. Ao professor, um especialista em relações sociais, caberia o papel de facilitador da aprendizagem. Posteriormente, no período tecnicista, esses papéis se alteram. A escola, cuja função passa a ser a de produzir indivíduos com competências para ingressarem no mercado de trabalho, exige um professor com as características de técnico, que aja com eficiência, objetividade, rapidez e precisão (conforme Luckesi, 1991, p.61). Ao aluno compete receber, aprender e fixar as informações que lhe são transmitidas pelo professor.

A citação de Maciel expõe as implicações da filiação teórica de um professor ao evidenciar que ele, quando vinculado a uma prática

¹² Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em 15/11/2012.

estruturalista, constituir-se-á em um professor-técnico, com características de técnico: eficiente, objetivo, rápido e preciso; para esse estado de coisas, podemos acrescentar que esse perfil de professor se aproxima em muito da visão de língua proposta, também, pela concepção tradicional, haja vista que o foco se volta para os estudos estruturais de natureza eminentemente técnica. Mas será que um professor se resume a essas competências? Essa é a reflexão a ser feita sempre.

Perceber a língua e a fala como constitutivas da linguagem significa, em uma análise e consequente apropriação pedagógica, considerá-las inerentes à linguagem que se manifesta por *enunciados concretos e únicos*, cuja materialidade se dá por meio do texto (falado ou escrito) que elabora seus *tipos relativamente estáveis* (BAKHTIN, 1997 p. 279), segundo a situação de interação. Em função disso, é, no mínimo, antipedagógico separar língua de fala, pois o domínio da língua mobiliza recursos estilísticos e composicionais do acervo social (signos) e a fala é a manifestação de tudo isso. Portanto, entendemos que sumarizamos nossa concepção de língua, fala e, consequentemente, de linguagem enquanto instâncias de práticas de linguagem que são significativas em função de seu estatuto interacionista, que daremos destaque na seção a seguir.

Tendo sido expostas concepções que nos colocam sob uma abordagem interacionista de linguagem, podemos seguir dialogando com Bakhtin (2002, p. 90), segundo o qual a linguagem é vista como fenômeno social, inseparável da comunicação verbal, de modo que, quando concebida fora da situação social, a língua passa a ser uma abstração, podendo até ser um saber de natureza mais individual. Para

corroborar, na visão de Almeida, “a língua é produzida socialmente. Sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens: uma questão dentro da vida e da morte, do prazer e do sofrer” (ALMEIDA *apud* GERALDI, 2006, p. 14).

4.1.1 Concepção interacionista de língua

Em uma concepção interacionista, concebe-se a língua como algo concreto segundo a qual o pensamento se constitui por meio da linguagem. A partir dessa concepção, a linguagem passa a ser o lugar onde se estabelecem as relações sociais e onde os falantes se tornam sujeitos, produzem discursos que são, portanto, significativos.

De acordo com Travaglia (2000, p. 23), nessa concepção, o que o indivíduo:

Faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem quanto sujeitos que ocupam lugares sociais e “falam” e “ouvem” desses lugares de acordo com formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais.

Geraldi (2006) observa que a concepção interacionista está ligada à linguística da enunciação, segundo a qual a língua se constitui

nas e pelas relações sociais, possibilitando a comunicação entre um emissor e um receptor em uma situação de diálogo e em um contexto.

De acordo com a concepção interacionista, ensinar a língua é perceber a linguagem dentro de meios sociais diferentes, dando condições para que o sujeito, enquanto interlocutor, possa transitar entre os vários discursos e a partir deles construir o seu próprio. Essa teoria quer nos parecer, filia-se às ideias de Bakhtin (2002), que introduz conceito diferenciado de Saussure:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2002, p. 123).

Após as principais concepções de língua tratadas anteriormente, percebem-se distinções que se podem buscar, inclusive, historicamente: ora linguagem como expressão do pensamento ora linguagem como instrumento de comunicação; em ambas, o texto é visto como uma obrigação da escola para atingir uma nota ou cumprir uma atividade, devido à abstração sistêmica que nelas se encerram ao estarem desconectadas das práticas sociais da linguagem.

Para Chiappini:

Na medida em que a escola concebe o ensino da língua como simples sistema de normas, conjunto de regras gramaticais, visando à produção correta do enunciado comunicativo culto, lança mão de uma concepção de linguagem como máscara do pensamento que é preciso moldar, domar para,

policinando-a, dominá-la, fugindo ao risco permanente de subversão criativa, ao risco do predicar como ato de invenção e liberdade. Por isso, na escola, os alunos não escrevem livremente, fazem redações, segundo determinados moldes; por isso não lêem livremente, mas resumem, ficham, classificam personagens, rotulam obras e buscam fixar a sua riqueza numa mensagem definida. (CHIAPPINI *apud* GERALDI, 2006, p. 24).

A concepção de língua como interação entre sujeitos é a que compreende que, sendo a linguagem lugar de interação, ela oferece aos sujeitos ação, comportamentos e conhecimento; assim, a língua só se realiza no “[...] jogo que se joga na sociedade, na interlocução. E é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo” (GERALDI, 2006, p. 42).

Estudar a língua é, então, tentar detectar os compromissos que se criam por meio da fala e as condições que devem ser preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 2006, p. 42).

Segundo a citação acima, é mais importante estudar as relações estabelecidas entre os sujeitos no momento em que falam do que classificar os tipos de sentenças, seguindo manuais ou gramáticas escolares.

Frente à concepção interacionista, portanto, espera-se do professor de língua uma postura educacional diferenciada, de modo que possa desenvolver em consonância com essa concepção, uma metodologia de ensino que leve o aluno a perceber-se como usuário da

língua e a importância de seu domínio em diferentes modalidades que se dão nas relações sociais.

Portanto, ensinar é ampliar as capacidades de conhecimento no aluno, para que possa interagir como leitor e produtor de textos em diversas situações e com materiais diversos que circulam em seu meio, pois aí se constroem práticas significativas.

Antunes (2003) afirma a relevância da concepção de linguagem que o professor traz consigo em sua prática pedagógica:

A definição dos objetivos, a escolha dos objetos de estudo, os procedimentos utilizados, enfim, o planejamento de uma aula, tudo perpassa por uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem. (ANTUNES, 2003, p. 39).

Geraldi (2006) observa ainda que, nessa perspectiva, o estudo na linguagem em funcionamento não obriga o professor, na sala de aula, a se definir, por exemplo, entre outros aspectos associados a concepções diversas, em relação às variedades linguísticas, quer sociais, quer regionais, cabendo a ele, enquanto professor de língua portuguesa, saber que as atividades de ensino devem “oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social” (2006, p. 44).

Segundo Marcuschi, o ensino deve focalizar-se:

No aprendizado da língua portuguesa, a exploração dos gêneros textuais, tanto na modalidade da língua falada como escrita, será presumivelmente bem-sucedido, visto que os estudantes desenvolvem a capacidade de se

expressar adequadamente em situações diversas às quais sejam expostos. (MARCUSCHI, 2008 apud GONZALES, 2010, p. 58).

A citação de Marcuschi, portanto, evidencia-se como uma proposta metodológica a ser explorada em sala de aula, na medida em que, ao concebê-lo dentro da prática pedagógica, instauram-se práticas significativas que não se limitam ao estudo da língua enquanto estrutura, mas enquanto sistema sociocultural por meio do qual as pessoas, então, constituem-se, daí espera-se que o professor crie condições para que os alunos desenvolvam suas habilidades, utilizando as orientações curriculares e procurando se aprofundar em materiais de estudo sobre o tema. A seguir, portanto, passaremos a problematizar os gêneros discursivos enquanto possibilidades não só pedagógicas, mas como conteúdo a ser trabalhado junto aos alunos.

4.2 GÊNEROS DISCURSIVOS

Dada as contribuições dos estudos dos gêneros ao ensino da língua, importante se faz visitar os estudos ou de filiação às ideias de Bakhtin ou ao próprio. Essa visita teórica junto ao autor se faz na medida em que se apropriar da concepção de GD torna-se fundamental ao professor em sua prática pedagógica e, como estamos focalizando o ensino-aprendizagem de português em uma escola de Timor-Leste, em um contexto multilíngüe, essa discussão pode fornecer instrumentos teóricos relativos ao ensino e à aprendizagem da língua portuguesa no contexto timorense.

A discussão da noção de gênero trazida por Bakhtin compreende que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 1997, p. 279).

Na mesma linha, Marcuschi (2008, p. 22), ao definir gênero textual¹³ explica que “é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, assim como é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum texto”. Tal afirmação reforça o que diz Bakhtin (2003) sobre a importância da língua como atividade social que reflete as finalidades do gênero tanto pelo seu conteúdo quando pelo estilo da linguagem, o que, a nosso ver, está diretamente relacionado ao caráter dialógico que permeia a concepção de gênero.

¹³ Há uma distinção terminológica de Bakhtin (1997) para Marcuschi (2008), este usa a nomenclatura Gêneros Textuais e aquele Gêneros do Discurso. Neste trabalho, não faremos nenhuma problematização acerca disso, pois foge à finalidade desta pesquisa. Neste trabalho optamos por usar o termo gêneros do discurso ou gêneros discursivos.

Para Marcuschi (2008), é importante perceber que os gêneros não são estruturas pré-determinadas no contexto de sua utilização, são:

Formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de formação social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato dele não ser estático nem puro. Quando ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual. (MARCUSCHI, 2008, p. 25)

A citação de Marcuschi revela a face social que em uma atividade de ensino-aprendizagem deve ser explicitada, porque, quando afirma que ensinamos um modo de atuação, estamos, necessariamente, falando de atuação por meio da língua correlacionada ao contexto de uso. Esse modo de ver a língua viva, pulsante, significativa materializa-se no GD. A perspectiva evidenciada em Marcuschi aproxima suas ideias, em muito, dos postulados bakhtinanos, haja vista um texto não ser uma matéria formalmente acabada, imutável, mas socialmente viva, conformativa às situações de produção em que sujeitos estão envolvidos.

Oliveira (2008) observa que as ideias do Círculo de Bakhtin trouxeram à Linguística Aplicada novas discussões teóricas, contribuindo para “inovações pedagógicas nas áreas de ensino de línguas”. A autora afirma que os estudos de língua devem partir de materiais linguísticos concretos que circulam na sociedade, confirmando os preceitos de Bakhtin de que devemos reconhecer que “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN *apud* OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Para Bakhtin (2003, p. 282), há uma heterogeneidade dos GD classificados em primário (simples), a comunicação do cotidiano, e o gênero de discurso secundário, mais complexo, que surge em "circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa e relativamente mais evoluída" que envolve assuntos literários, publicitários, científicos, culturais etc.

Entendendo que há uma variedade de gêneros orais e escritos que podem ser utilizados conforme a intencionalidade comunicativa, podemos dizer que a comunicação ocorre por meio dos gêneros e que o falante deve dominá-los para se comunicar em toda e qualquer esfera da sociedade, para isso ele (o falante) deve conhecer e saber escolher o gênero apropriado.

Bakhtin (1997, p. 304) ressalta ainda que aprender a falar significa aprender a construir gêneros, "porque falamos por enunciados e não por orações isoladas, e menos ainda, é óbvio, por palavras isoladas". Nesse sentido, é imprescindível na escola o uso dos gêneros para a aquisição da linguagem como ferramenta para a vida social. Marcuschi (*apud* Costa 2010, p. 34) alerta para a importância do trabalho com GD em sala de aula ao ressaltar que "[...] a relevância maior de tratar os gêneros discursivos acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos". O desejo é que o todo aqui desenhado em termos de concepção devesse avançar para além do ensino de língua. Uma prática de leitura, por exemplo, está presente, via de regra, na sala de todos os professores, portanto trata-se de um tema caro à educação, daí nos propormos a

conciliar as preocupações da Linguística Aplicada com as preocupações que permeia o ensino-aprendizagem a partir de práticas de linguagem.

Na atualidade há várias indicações quanto à importância de se usar os gêneros na escola, o problema pode estar na forma como se trabalha. Em se tratando do ensino de linguagem, Antunes (2003) diz que o estudo da palavra não pode ser ensinado de forma descontextualizada, com utilização de frases e palavras soltas, sem contextos, se apoiando em regras, desvinculada, portanto, dos “usos reais da língua escrita ou falada na comunicação do dia-a-dia”, sem aprimorar competência comunicativa dos falantes (2003, p. 31).

Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o gênero é um instrumento imprescindível em uma comunicação (falada ou escrita), com uma situação definida por uma intenção comunicativa, com local e destinatário determinados. Schneuwly e Dolz (*apud* Santos, 2010) explicam que, para se usar o gênero, “é necessário que o usuário da língua perceba a situação claramente e, dentro deste contexto de produção, que ele use o gênero através da fala ou escrita (agir linguisticamente), que é um instrumento semiótico estabelecendo, assim, a comunicação” (SANTOS, 2003, p. 35). É por meio dos gêneros que as práticas de linguagem se concretizam nas atividades dos estudantes, não distanciando os gêneros das práticas de linguagem, já que eles efetivam a interatividade entre os indivíduos.

4.3 PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Considerando o que afirma Bakhtin, de que a vontade discursiva dos falantes se realiza na escolha de um gênero do discurso, a

partir do qual interage e se comunica (2006, p. 282), é fundamental compreendermos as noções de práticas de linguagem no que se referem aos gêneros.

Schneuwly e Dolz¹⁴ (1999, p. 1) desenvolvem a ideia de que o gênero é utilizado como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares - mais particularmente, no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos”. Para esses autores, as práticas de linguagem compreendem as “dimensões particulares do funcionamento da linguagem em relação às práticas sociais em geral”. Desse modo, a linguagem exerce a mediação entre essas práticas, em que o sujeito se apropria de significados e dela faz uso em diversas situações com propósito da interação comunicativa. Nessa linha, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio do Brasil (2008, p. 37-38) apresentam os eixos organizadores das ações de ensino e de aprendizagem, que contemplam atividades de produção e de recepção de textos, são eles:

Atividades de produção escrita e de leitura textual, gerados nas diferentes esferas de atividades sociais — públicas e privadas; atividades de produção textual (palestras, debates, seminários, teatro, etc.) em eventos de oralidade; atividades de escuta textual (palestras, debates, seminários, etc.) em situação de leitura em voz alta; atividades de retextualização: produção escrita textual a partir de outros textos, orais ou escritos, tomados como base ou fonte; atividades de reflexão sobre textos,

¹⁴ SCHNEUWLY, B. DOLZ J. Os gêneros escolares das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Disponível em: <http://www.academia.edu/1595337/Os_generos_escolares_Das_praticas_de_linguagemaos_objetos_de_ensino>. Acesso em: 14/11/2012.

orais e escritos, produzidos pelo próprio aluno ou não.

Tais eixos não diferem do proposto pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral de Timor-Leste (2011) que orienta para a o desenvolvimento das competências em línguas pelos alunos do ensino secundário, que consistem em:

Compreender enunciados orais produzidos com diferentes intencionalidades, em contextos formais e informais, pertencentes a diferentes gêneros e veiculados em suportes diversos; exprimir oralmente de forma fluente, desbloqueada e autônoma em contextos formais e informais, nos diferentes domínios da vida social e em diferentes gêneros; compreender textos escritos produzidos com diferentes intencionalidades e registros; produzir textos escritos com diferentes intencionalidades e registros, atendendo ao(s) destinatário(s), aos diferentes domínios da vida social e aos suportes utilizados, mobilizando as características de diferentes gêneros textuais e refletir e sistematizar conhecimentos sobre o funcionamento da língua e o modo de estruturação de textos orais e escritos e mobilizar estes conhecimentos em situação de uso. (TIMOR, 2010, p. 29).

Tais propostas mostram preocupação em habilitar os estudantes para a interação em diversas situações de uso da língua, utilizando a escrita e a oralidade, mas para que o ensino de língua portuguesa se realize, a proposta é que os GD sejam instrumento de ensino nas aulas de Língua Portuguesa.

Dessa forma, o ensino de língua portuguesa, segundo Geraldi (2006, p. 106), deverá ser centrado em três práticas articuladas: prática de leitura, prática de produção de textos e prática de análise linguística.

Essas unidades, de acordo com o autor, não podem estar separadas, pois, para aprender uma língua, o aluno precisa adquirir o conhecimento das habilidades e competências ligadas e promovidas por meio dessas práticas. O autor acrescenta ainda, que o professor deve trabalhar a partir do texto, buscando nele informações e estabelecendo relações dialógicas em que os textos lidos podem produzir novos textos e, a partir destes, surgirão outros.

Lopes-Rossi (2011, p. 81), em sua proposta de projetos pedagógicos de leitura e produção de GD, destaca:

Levar os alunos a perceber que a composição do gênero — em todos os seus aspectos verbais e não verbais, nas informações que apresenta ou omite, no destaque que dá a algumas, mais do que a outras — é planejada de acordo com sua função social e seus propósitos comunicativos.

No momento em que se pensa na compreensão da produção de textos em sala de aula, há grande dificuldade por parte dos estudantes, regularmente esse trabalho se dá conforme a tipologia: dissertação, descrição e narração, que não leva em conta marcas sociais na produção do texto e não contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo. Assim, nas atividades de leitura e produção de textos devem ser consideradas as características linguísticas, textuais e discursivas de cada um dos gêneros e conteúdos por eles veiculados.

Para Cristóvão e Nascimento, o domínio dos gêneros se constitui como instrumento que proporciona uma melhor relação com a leitura e a produção de textos, pois, ao utilizar um texto pertencente a um determinado gênero, o leitor poderá “agir com a linguagem de forma

mais eficaz, mesmo diante de textos pertencentes a gêneros até então desconhecidos” (2011, p. 43).

Lopes-Rossi (2011, p. 72) adverte que a leitura de GD na escola nem sempre pressupõe a produção escrita, mas esta implica sempre atividades de leitura, de modo que os alunos se apropriem das características dos gêneros que irão produzir.

Ao escrever um texto, deve-se saber para quem se escreve e observar se o texto está bem articulado, de modo que o interlocutor possa compreendê-lo. Assim, o texto não será apenas um exercício escolar descontextualizado, mecânico, que não estimula ninguém. A relação de interdependência entre os sujeitos que interagem passa por toda atividade e, assim sendo, a escrita passa a ser interativa, dialógica, dinâmica e negociável quanto à fala.

Trabalhar com a prática da escrita de forma contextualizada, na qual tenha um leitor para que haja interação pode levar o aluno a estabelecer vínculos comunicativos, consciente do que dizer, como dizer e para quem irá dizer. O professor “não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (ANTUNES, 2003, p. 47).

Trabalhar a partir do GD em sala de aula é também trabalhar com a gramática da língua na prática de análise linguística. Para Antunes (2003), é impossível a existência de uma língua sem uma gramática. Contudo, é importante esclarecer a diferença entre regras de gramática e o ensino de nomenclaturas e classificações. As regras, segundo a autora, servem para orientar o uso das unidades da língua.

A prática de análise linguística deve considerar a linguagem no seu aspecto de enunciado, de unidade constitutiva de um gênero discursivo. Geraldi afirma que o texto deve partir do aluno:

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados (...); organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 2006, p. 74).

Ao trabalhar a análise linguística, o professor poderá proporcionar aos alunos formas de organização de um texto, seus elementos gramaticais, coesão, coerência e outros, com o propósito de levar o aluno a obter explicações sobre o uso da língua com vistas à releitura e reestruturação de seu texto.

Em suma, pensar práticas necessariamente requer trabalho na perspectiva dos GD, e é a partir disso que faremos nossa análise junto aos instrumentos que mapearam a realidade da escola observada no Timor.

5 METODOLOGIA

Apresentamos neste capítulo a sistematização do percurso metodológico para a realização desta pesquisa e os princípios que nortearam todo o processo do trabalho. Iniciamos pela contextualização (introdução) do assunto, a natureza da pesquisa e, trataremos de alguns conceitos como método, tipos, técnicas e abordagem da pesquisa. A metodologia aqui proposta subsidia esta pesquisa que visa investigar como se dá o ensino de língua portuguesa em uma sala de aula do 12º ano, com um professor de uma escola de ensino secundário em Dili, no Timor-Leste.

5.1 CONTEXTO ETNOGRÁFICO DA PESQUISA

O interesse por esta pesquisa decorreu do fato de a pesquisadora encontrar-se em Dili, capital de Timor-Leste, como bolsista da Capes, no âmbito do Programa de Qualificação de Docente e Ensino de Língua Portuguesa, e de perceber as diferentes línguas faladas naquele país, além das línguas oficiais: tétum e português. Observamos um baixo número de falantes da língua portuguesa na escola, e tínhamos como indagação como os professores de língua portuguesa vêm desenvolvendo o trabalho com leitura e produção de textos, especialmente na perspectiva de gêneros, já que a língua portuguesa é objeto de ensino no país.

Com muitas dúvidas, continuamos o trabalho na escola, com a formação de professores em serviço e também no Instituto Nacional de Formação de Profissionais da Educação (INFORDEPE), situado em

Dili, que tem como objetivo principal a formação para atuais e futuros profissionais da educação de Timor-Leste.

Segundo o Estatuto do Instituto, a partir de 2011 o INFORDEPE, que se originou a partir do antigo Instituto Nacional de Formação Profissional e Contínua (INFPC), passou por uma reconfiguração em relação à sua estrutura e aos seus objetivos para a melhoria da Educação, ganhou autonomia de gestão de profissionais da área de educação, tornando-se responsável pela maioria dos processos e propostas de qualificação de docentes em Língua Portuguesa no país visando a desenvolver a Educação Básica e Superior no Timor-Leste, tendo como meta a implementação de cursos de licenciaturas, projetos de formação continuada de professores da Educação Básica e cursos de Pós-Graduação. O Instituto trabalha na melhoria da qualidade profissional de professores timorenses, por meio de diversas cooperações internacionais, dentre as quais se situam parcerias de longa data como a do Brasil e de Portugal.

Após visitas às escolas públicas de ensino secundário como, por exemplo, 12 de novembro, 4 de setembro, 28 de novembro e nas escolas de ensino secundário particular Nicolau Lobato e Annur, no distrito de Dili, conhecemos, naquela oportunidade, um professor timorense com o qual conversamos em vários momentos. Falamos da nossa pesquisa e da dificuldade em encontrar um professor timorense com formação, falante da língua portuguesa e que estivesse em sala ministrando aulas em/de língua portuguesa. Após alguns encontros, esta pesquisadora foi à casa do professor que lhe falou um pouco sobre sua trajetória de vida e informou que era professor de Língua Portuguesa, dizendo que poderia ir à escola em que ele trabalha para conversar com o diretor sobre a

pesquisa. Assim, iniciamos o contato com a Escola de Ensino Secundário, cenário desta pesquisa.

Para contextualizar, a escola onde realizamos a pesquisa foi fundada em 27 de fevereiro de 2004, e está localizada em Dili, na capital de Timor. A cidade está situada ao longo da costa norte da ilha de Timor, aproximadamente 60 quilômetros a leste da fronteira com Timor Ocidental, de acordo com o Plano Estratégico de Desenvolvimento/PED 2011-2030 (TIMOR-LESTE, 2011) Dili possui uma extensão de 372 km² e uma população de 234, 331 pessoas (Censo 2010).¹⁵

Em Dili, conforme dados da Direção Nacional do Plano Estatístico e Tecnologia de Informação do Ministério da Educação de Timor-Leste, existem 25 escolas de ensino secundário geral com 47.587 alunos, destes 20.593 são do sexo masculino e 21.104 do sexo feminino. Há em média 1.900 alunos por escola, portanto, se comparada ao Brasil, em Timor, a densidade de alunos em sala de aula é bastante acentuada.

A escola está localizada no subdistrito Dom Aleixo, que tem uma população de 11.225 habitantes, possui nove escolas: sete privadas e duas públicas. A escola objeto da pesquisa é privada, embora o pagamento seja trimestral, de apenas sete dólares, esse pagamento¹⁶ está fora das possibilidades financeiras de grande parte das famílias timorenses. Portanto, presume-se que os alunos nela matriculados pertençam a uma parte privilegiada, financeiramente, da população timorense.

¹⁵ Ver Capítulo 2. Levantamento sociohistórico de Timor-Leste

¹⁶ Em Timor-Leste usa-se o termo propina para se referir a pagamento de mensalidade/semestralidade escolar ou quaisquer pagamentos sistematizados em períodos.

Na entrevista com o diretor da escola, explicamos e justificamos os motivos da entrevista, avisamos que a conversa estava sendo gravada. Foi uma entrevista difícil, em virtude de o diretor não poder sair de sua sala, local em que atende a todos a todo o momento. Somado a isso, a direção fica dentro da sala dos professores. Considerando esse contexto, o encontro aconteceu na sala do diretor com a presença de um intérprete, pois o diretor fala apenas o tétum e o *bahasa* indonésio. Durante o encontro, o diretor solicitou que o tradutor fosse substituído pelo professor de Língua Portuguesa-LP. De acordo com o professor e tradutor, o diretor solicitou sua presença pelo fato de ele não gostar da tradução do primeiro intérprete e não sentir segurança no que era repassado, vale ressaltar que o diretor não compreende, não fala e nem escreve em LP. O diretor é nascido no distrito de Baucau, falante da língua materna nauetin, tem 38 anos, é licenciado em Educação, trabalha na escola desde 2004 e exerce também a função de professor de sociologia e antropologia.

A escola dispõe de 15 salas de aula, atende 418 alunos do ensino secundário e 420 do ensino básico, funciona nos turnos: matutino e vespertino, com média de 55 alunos por sala, as salas são pequenas e quentes. As aulas iniciam-se às 13 horas e terminam às 18 horas, com intervalo para recreio de 15 minutos. A escola dispõe, em seu quadro funcional, de profissionais distribuídos nas seguintes funções: um diretor, um chefe de divisão curricular, um vice-diretor de assuntos administrativos, um vice-diretor de assuntos sociais, um chefe de conselho de estudantes, responsável pela organização intraescola (OSIS - *Organisasi Intra Sekolah*), um moderador de estudantes (disciplinário) por turma (tem uma relação direta com os conselhos dos estudantes), um

conselheiro de estudantes por turma, que se reúne por mês e trimestralmente para fazer a avaliação dos alunos, juntamente com a avaliação de classe; um chefe de logística; um tesoureiro; um supervisor; um secretário; um responsável pelos currículos; cinco trabalhadores nos serviços gerais e 26 professores, quatro professores são funcionários públicos cedidos para a escola.

Todos os professores têm bacharelato¹⁷ ou licenciatura¹⁸. De acordo com o diretor da Escola, os professores pouco participam dos cursos de aperfeiçoamento, como, por exemplo, os cursos de formação contínua¹⁹ oferecidos pelo Ministério da Educação. Em conversa informal com alguns professores, ficamos sabendo de que esses cursos são oferecidos no período de férias e, com o baixo salário desses professores, eles aproveitam para fazer uma economia financeira, pois não terão gastos nesse período com gasolina ou passagem.

A escola de ensino secundário possui uma biblioteca, uma sala de laboratório, quadra de esportes, um gravador, um computador, uma filmadora e uma máquina de fotocópia, mas, conforme relato do diretor, a escola está passando por reformas e esses recursos não estão sendo

¹⁷ “Artigo 21.º Bacharelato. O grau de bacharel comprova uma formação cultural, científica e técnica de nível superior de conhecimentos numa determinada área do saber e capacidade para o exercício de uma actividade profissional adequada à formação obtida. Lei n.º 14/2008 - Lei de Bases da Educação, de 29 de Outubro de 2008” (TIMOR-LESTE, 2011).

¹⁸ “Artigo 22.º Licenciatura. O grau de licenciado comprova um nível superior de conhecimentos numa área científica e capacidade para o exercício de uma actividade profissional qualificada. Lei n.º 14/2008 - Lei de Bases da Educação, de 29 de Outubro de 2008. (TIMOR-LESTE, 2011)”

¹⁹ Conforme Decreto-Lei 23/2010, de 9 de dezembro, que aprovou o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Docentes do Ensino Básico e Secundário (Estatuto da Carreira Docente) (TIMOR-LESTE, 2010).

utilizados pelos professores e/ou alunos. As reuniões pedagógicas acontecem duas vezes por mês e o conselho de classe se reúne quatro vezes ao mês; após essas reuniões sempre há a reunião com os pais, que ocorre uma vez por mês, para a entrega das cadernetas de notas.

Na visão do diretor, a escola não tem professores suficientes, necessitando de professores de Física, Português, Inglês, Química e Matemática, com os quais a escola prepararia melhor seus alunos para o Exame Nacional. Segundo o diretor, na entrevista, todos os professores são habilitados na área, apenas um professor de Língua Portuguesa, que aprendeu o português como língua materna no período colonial, não é habilitado para a área.

O Exame Nacional é elaborado, executado e avaliado pela Direção Nacional de Currículos, em colaboração com outras direções do Ministério da Educação, e tem como objetivo avaliar se os estudantes, ao final do 12º ano, estão aptos a cursar o ensino superior.

O uniforme escolar, tanto dos alunos quanto dos professores, é vendido na própria escola por um preço simbólico. Os portões estão sempre abertos e todos podem entrar e sair a qualquer momento, porém, nas observações, percebemos que os alunos saem apenas no término das aulas ou, alguns, na hora do recreio, o que nos parece um contexto propício ao ensino-aprendizagem, sobretudo para o ensino de língua portuguesa, pois, contrariamente ao que se esperaria, os alunos espontaneamente permanecem na escola. Não há merenda escolar e não observamos nem alunos nem professores comendo dentro da escola. Quanto aos aspectos pedagógicos, a escola organiza seu planejamento de forma trimestral e o currículo segue o que é proposto pelo Ministério da Educação de Timor-Leste. O Plano Curricular do Ensino Secundário

Geral e o respectivo regime de implementação foi aprovado em Decreto Lei no. 47/2011 pelo IV Governo Constitucional de Timor-Leste, que “adotou como prioridade estratégica o desenvolvimento do sector da educação, a qualidade do sistema de ensino, prosseguindo assim os objectivos de formação dos cidadãos timorenses e de desenvolvimento social, económico e cultural do País”. O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, “serve de base à construção dos instrumentos e materiais didáticos – programas, manuais para os alunos e guias para os professores” (TIMOR-LESTE, 2011, p. 4).

A avaliação realizada na escola segue a proposta do Programa de Português para o Ciclo de Estudo para a disciplina de Português no Ensino Secundário: 1) avaliação formativa, para “verificar a progressão das aprendizagens efetuadas e para efeitos de consolidação de conhecimento” (PP, 201, p. 26); 2) avaliação somativa, para “testar as aprendizagens realizadas pelos alunos e proceder ao posicionamento dos mesmos” (*ibid*, p. 26). Os professores também podem recorrer a instrumentos diversificados para a validação das competências escritas e orais como: teste escrito, questionários e narrativa de vida.

Quanto à relação com a família, ela ocorre a cada trimestre quando da entrega das cadernetas de notas, ou quando acontece algo muito sério com algum aluno. Às vezes, quando a escola aumenta o preço das mensalidades ou vai realizar algum evento, convida as famílias para uma reunião. Os alunos têm uma conduta em sala de aula conforme as normas da escola, mas, depois que saem da sala, eles se comportam conforme querem, não há regras estabelecidas na área da escola, há uma regra apenas para o uso do cigarro, os alunos não podem fumar, apesar de os professores fumarem na área escolar.

Conforme o diretor, os alunos vêm de todos os distritos de Timor-Leste e alguns, da Indonésia, mas todos falam as línguas oficiais do país no ambiente escolar, mas especificamente o tétum. A minoria mora no entorno da escola, os alunos vêm estudar nesta escola, conforme o diretor, porque é bem vista em todo o território em função de possuir maior número de alunos que passam no exame nacional. A maioria vai para a Universidade Nacional de Timor-Leste (nome em Português), em tétum: Universidade Nasionál Timór Lorosa'e (UNTL), fundada em 2000, com sede na cidade de Dili, capital de Timor-Leste, é “um estabelecimento de ensino superior público dotado de personalidade jurídico, de autonomia administrativa e de gestão financeira e patrimônio próprio”²⁰.

No ano de 2012, o Ministério da Educação disponibilizou os livros didáticos do 10º ano de cada matéria para a escola, porém apenas para os professores; os alunos não possuem livros didáticos e os professores dispõem apenas do quadro e do giz para ministrarem suas aulas. Nas variadas situações de comunicação, entre professor e estudantes e entre professores e corpo administrativo, observamos que são utilizados o tétum, o *bahasa* indonésio e o inglês, situações em que passamos a nos indagar quanto ao uso do português enquanto língua oficial, ou seja, em que medida ela ocorre efetivamente junto às práticas sociais.

²⁰ UNIVERSIDE NACIONAL TIMOR LOROSA'E. Página oficial da instituição. Disponível em: <<http://until-timorleste.blogspot.com.br/2009/01/universidade-nacional-timor-lorosae.html>>. Acesso em: 15/09/2012.

O professor envolvido na pesquisa tem 54 anos, nasceu no distrito de Oecusse²¹, como língua materna usa o *Baiqueno*, fala o tétum e o *bahasa* indonésio, tem formação de bacharelato de Educação na área de Língua Portuguesa, sempre trabalhou ministrando aulas de língua portuguesa, pelo fato de ser falante dessa língua, que aprendeu na infância quando estudou no Colégio Interno de Nossa Senhora do Rosário, no Distrito de Oecusse, com as madres dominicanas. O professor trabalha ministrando aulas de Língua Portuguesa no ensino secundário desde o ano de 2007.

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Para Cervo e Bervian (1983), o termo pesquisa é uma atividade que tem como objetivo sanar problemas que aparecerão por meio de uma dúvida e serão definidos pelo uso de métodos científicos. Esse encaminhamento se assemelha às opções que acabamos por tomar frente a este trabalho, que se iniciou motivado por uma dúvida: como se dá o ensino de língua portuguesa em uma escola de ensino secundário na cidade de Dili, capital de Timor-Leste.

Para isso, um mecanismo, funcionando como uma espécie de categoria de análise se colocou: esse ensino faz uso de práticas de linguagem assentadas na perspectiva de GD em sala de aula? O professor, quando faz uso das práticas de linguagem, leva o aluno a compreender enunciados em diferentes contextos e exprimi-los do ponto de vista de sua produção oral ou escrita, atendendo a diferentes

²¹ Um dos 13 distritos administrativos de Timor-Leste, localiza-se na costa norte ocidental da ilha de Timor.

domínios sociais? A partir dessa sequência de perguntas, funcionando como indicadoras de categorias de análise, passamos a mobilizar a metodologia científica que ora apresentamos.

Em se tratando de uma pesquisa ligada ao ensino de língua utilizamos o método do tipo etnográfico, porque o pesquisador também se encontra no contexto e, portanto, torna-se pesquisado, o qual tem a tarefa de interpretar, compreender, explicar e sistematizar o seu próprio processo de aprendizagem de língua portuguesa, bem como compreender, explicar e sistematizar o processo de ampliação da sua competência comunicativa, orientando-se por princípios da etnografia conforme explica Bortoni-Ricardo (2008, p. 41).

Esse modo de compreender e, conseqüentemente, de fazer pesquisa está associado com a teoria que mobilizamos pelo seu aspecto, sobretudo, dialógico. Segundo Bueno:

Fazer etnografia é construir teoricamente o observável, pois os dados não falam por si mesmos. Assim, curiosamente, o “olhar etnográfico” é mais do que um simples olhar, pois supõe sempre um “diálogo”. Não apenas porque envolve diálogos e conversas com os sujeitos estudados, mas essencialmente porque pede um contínuo interrogar-se sobre os dados, sobre suas relações com os referenciais teóricos e destes com o referente empírico. (BUENO, 2007, p. 488).

Sob a perspectiva acima delineada por Bueno, faz-se necessário acerrar-se de procedimentos que deem conta da complexidade que envolve o processo de ensino. Tendo a escola como contexto, o processo teve início e se fez com base na etnografia educacional que se caracteriza também pelo intercâmbio entre o pesquisador e o contexto

educacional, além de sua comunidade (MATTOS, 1995; TELLES, 2002).

Desse modo, faz-se uso de distintos instrumentos que lhe são característicos, como, por exemplo, observações²², com a finalidade de conhecer a dinâmica da sala de aula e a relação entre alunos e professor, visando enriquecer as demais informações registradas no diário de campo e reflexões pessoais dos sujeitos da pesquisa, a partir de entrevista gravada em áudio com um professor e questionários juntos aos alunos, dentre outros.

A etnografia em sala de aula, conforme André (2008) volta-se para conhecimentos e experiências dos sujeitos que participam e estabelecem o cotidiano escolar:

O estudo do cotidiano escolar se coloca como fundamental para se compreender como a escola desempenha o seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, nas interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano da experiência escolar. (ANDRÉ, 2008, p. 39).

Caracterizada pela interação construída entre o pesquisador e o contexto educacional, a pesquisa etnográfica em educação busca descrever os aspectos culturais que os individualizam e os sentidos produzidos por eles, sobretudo nas atividades pedagógicas em sala de aula ou fora dela (TELLES, 2002).

²² Todos os instrumentos utilizados na realização da pesquisa estão como apêndice na sua íntegra.

Em função do descrito, acreditamos que esta pesquisa se enquadra no que André (1998, p. 28) compreende ser do “tipo etnográfico educacional”, pois segundo a autora “a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo”. Assim, não há a necessidade de uma longa permanência do pesquisador em campo, “o que se tem feito é uma adaptação da etnografia à educação” (ANDRÉ, 1998, p. 28).

André (1998) enfatiza ainda que:

O período de tempo em que o pesquisador mantém esse contato direto com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou anos. Além, evidentemente dos objetivos específicos do trabalho, tal decisão vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, de sua aceitação pelo grupo, de sua experiência em trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados. (ANDRÉ, 1998, p. 29)

Sumarizando, portanto, a pesquisa se desenvolveu guiada por uma abordagem qualitativa, que, segundo Denzin e Lincoln:

Não privilegia nenhuma única prática metodológica em relação a outra. É difícil definir claramente a pesquisa qualitativa como um terreno de discussão ou de discurso. Ela não possui uma teoria ou um paradigma nitidamente próprio. A pesquisa qualitativa é empregada em muitas disciplinas distintas, [...] ela não pertence a uma única disciplina nem possui um conjunto distinto de método ou prática que seja instrumento seu (2006, p. 20).

Evidentemente, que um trabalho ligado à Educação se aproprie de uma abordagem metodológica qualitativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2008), postule que as práticas sociais e seus significados sejam diretamente associados ao modo como se observa o mundo, pois o observador/pesquisador tem significados próprios, portanto é agente ativo nesse processo, “a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo” Bortoni-Ricardo (2008, p. 32).

Nesse contexto a pesquisa caracteriza-se como estudo de base descritiva que observa, registra, analisa e ordena dados com objetivo de, ao coletá-los, sistematizá-los, analisá-los e correlacioná-los aos questionamentos propostos, interpretando-os.

A trajetória bibliográfica para empreender o projeto aqui descrito envolveu o levantamento que versaram sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua ou língua estrangeira em Timor. Logo depois, passamos a adentrar aos domínios da teoria dos GD com vistas a compreender enquanto materialidade conceitual e potencialidades quanto ao trabalho didático em sala de aula. Para tanto, fizemos a fundamentação do trabalho levantando discussões conceituais acerca dos GD, sempre em consonância com o lugar teórico desta dissertação, para que pudéssemos, em seguida, realizarmos a coleta dos dados para análise, a partir dos instrumentos elaborados *a priori*.

5.3 OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

5.3.1 Contatos iniciais – relatando a experiência

Inicialmente, apresentamos a proposta da pesquisa ao professor, depois ao diretor da escola, para que tomassem conhecimento dos objetivos do trabalho e autorizassem a realização da pesquisa. A apresentação para o diretor foi por intermédio do professor investigado, pois o diretor não é falante da língua portuguesa e tem pouca compreensão dos significados do que é falado em português. Mesmo com todas as dificuldades, e com ajuda do professor de LP, o diretor apresentou a escola, os professores e funcionários, além de informar qual o objetivo de presença da pesquisadora, esclarecendo que estávamos ali para realizar uma pesquisa para o mestrado no Brasil. Não houve, à princípio, qualquer impedimento para realizar a pesquisa, fotografar a escola e filmar em sala de aula, nem por parte do diretor, nem pelo professor.

Após o encontro com o diretor e com o professor na escola, à apresentação da proposta da pesquisa e com a aprovação de todos, os termos de consentimento foram assinados. Iniciamos a pesquisa de campo na referida escola a partir dos instrumentos: questionários (diretor, professor e alunos). Os questionários com perguntas fechadas e abertas, objetivaram traçar o perfil do professor e de seus alunos, levando em conta o histórico desses sujeitos, além disso, visou à caracterização da escola no que diz respeito aos aspectos relacionados à estrutura e às práticas pedagógicas. Para Rudio (1978, *apud* PINTO, 2010, p. 14) o questionário é um instrumento que possibilita ao

pesquisador adquirir as informações que ele pretende atingir. Como material de apoio, utilizamos o caderno do aluno Lucas de Souza Pereira²³ para confrontar com as aulas observadas.

5.3.2 coleta de dados

Para sistematizar as informações, utilizamos a coleta de dados com base em entrevistas (diretor e professor), diário de campo²⁴, questionários e conversas informais gravadas em áudio e vídeo.

No questionário, trabalhamos com perguntas abertas e fechadas, para Barros e Lehfeld, (2005, p. 73-75) o pesquisador, ao elaborar o questionário, deve ter a preocupação de determinar o tamanho, o conteúdo, a organização e clareza da apresentação das questões, a fim de estimular o informante a responder. Neste sentido, buscamos elaborar o questionário combinando perguntas abertas com perguntas fechadas, visando obter um levantamento mais amplo do tema pesquisado.

Nas entrevistas, optamos pela metodologia da entrevista sociolinguística acreditando que, ao utilizar este método, propiciamos ao sujeito investigado ficar a vontade para falar e tentar esquecer a presença do gravador.

Geralmente caracterizam-se pela maior complexidade cognitiva do tema abordado. Se o falante tiver um maior grau de apoio contextual, bem como maior familiaridade com a tarefa

²³ Nome fictício

²⁴ No diário de campo registramos todas as informações. Fizemos os registros das observações, conversas e tudo que se relacionava com a proposta da pesquisa.

comunicativa, poderá desempenhar-se no estilo monitorado com menor pressão comunicativa. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 41).

Para Bortoni-Ricardo, esse tipo de entrevista é utilizada nas entrevistas sociolinguísticas em que há interação entre o entrevistado e o entrevistador. As entrevistas sociolinguísticas são caracterizadas pela particularidade do método, assim, procuramos tomar o cuidado de deixar o informante em condição de se comunicar de forma espontânea, visando a diminuir a influência do “paradoxo do observador”, que, segundo Tarallo, explica-se da seguinte forma:

Seja qual for a natureza da situação da comunicação, seja qual for o tópico central da conversa, seja quem for o informante, o pesquisador deverá tentar neutralizar a força exercida pela presença do gravador e por sua própria como elemento estranho à comunidade. (TARALLO, 2005, p. 21).

Os instrumentos utilizados para a entrevista foram: um aparelho de gravação de voz digital e um roteiro de perguntas semi-estruturadas, utilizado para nortear a entrevista.

Primeiro coletamos dados sobre a escola, seu funcionamento, organização e recursos e, em seguida, com base na realidade previamente observada, aplicamos o questionário ao diretor, ao professor, aos alunos e, por fim, fizemos as observações das aulas.

Para André (1998), para ser caracterizada como pesquisa do tipo etnográfica em educação, faz-se uso de técnicas de observação participante, que “parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado” (ANDRÉ, 1998, p. 28).

A investigação de sala de aula ocorre sempre num contexto permeado por uma multiplicidade de sentidos que, por sua vez, fazem parte de um universo cultural que deve ser estudado pelo pesquisador. (ANDRÉ, 1998, p. 37).

Essa observação permitiu proximidade maior com o professor e os alunos, registrando e procurando a dinâmica da sala de aula. Segundo Rudio (1978, p. 72-73 *apud* PINTO, 2010, p. 13), recomenda-se “que ao ser planejada uma observação, deve-se indicar o campo, o tempo e a duração da mesma, como também, os instrumentos a serem utilizados e como serão registradas as informações obtidas”.

Assim, organizamos um roteiro de observação²⁵ para sala de aula, contemplando alguns pontos a serem considerados, como: postura pedagógica do professor; organização da sala; interação professor/aluno, e aluno/aluno; atividades propostas em sala, além da data, início e término de cada aula.

As observações das aulas de Língua Portuguesa ocorreram entre os meses de maio e junho de 2012, que se dividiram em seis aulas com duração de uma hora e dez minutos e quatro aulas com duas horas e cinco minutos de duração (duas aulas seguidas), totalizando catorze observações em sala de aulas. O método de observação das aulas realizou-se da seguinte forma: entrada na sala de aula junto com o professor, observação da aula e saída somente ao final, juntamente com o professor, cumprindo as normas estabelecidas pela escola.

A pesquisadora foi apresentada pelo professor, explicando aos alunos os motivos relacionados à presença da brasileira em sala de aula.

²⁵ Vide Apêndice C

O fato de ser brasileira soou como algo positivo entre os estudantes, que tiveram mais interesse em saber como era o Brasil e que pesquisa seria realizada. Os primeiros quinze minutos de aula foram de questionamentos diversos e o interesse em ouvir o português falado no Brasil. Depois desse momento, passamos a observar as aulas de modo imparcial e quase de forma silenciosa, ou seja, tentando ao máximo minimizar o impacto da presença da observadora no espaço da sala de aula, e, mesmo assim, havia circunstâncias de um ou outro aluno se virar para fazer alguma pergunta sobre música e jogadores de futebol.

Por fim, tivemos o questionário²⁶, o qual permite ao pesquisador buscar informações que pudesse subsidiar a análise. A aplicação do questionário foi realizada em dois momentos em decorrência do horário do professor, que trabalha todos os dias das 07h30min às 12h00min e das 13h00min às 18h00min. Procuramos aplicar o questionário e a entrevista²⁷ no horário e local de trabalho do professor. O questionário é composto de trinta questões, sendo nove abertas e vinte e uma fechadas. Procuramos abordar questões como a formação, experiência profissional e levantar a informação do professor quanto a aspectos teóricos e seus conhecimentos sobre linguagem e sua percepção sobre GD.

Não houve interferência externa e o professor estava muito tranquilo quanto ao questionário, porém algumas questões foram explicadas em virtude de dúvidas em relação aos pontos elaborados, como, por exemplo, nas questões 19, 20 e 21 do questionário, que se

²⁶ Vide Apêndice B

²⁷ Vide Apêndice A

relacionavam a GD. Além de o professor pesquisado indagar o que de fato significavam gêneros, foram as questões que o professor não complementou com outras informações.

A entrevista foi realizada a partir de um roteiro previamente elaborado, com o objetivo de compreender como o professor interage em sala de aula e o que ele pensa a respeito do ensino de língua portuguesa, além de buscar informações sobre a formação do professor.

Após a aplicação do questionário e da entrevista, foram marcadas as observações em sala de aula, mas nem sempre as realizamos conforme nossa programação.

Com a aplicação do questionário, pudemos fazer uma espécie de diagnóstico, a saber: (i) traçar o perfil do professor no que diz respeito à caracterização, formação e experiência profissional; (ii) averiguar a sua compreensão sobre concepção de língua e práticas de linguagem: leitura e produção textual; (iii) identificar quais documentos oficiais o professor conhece para orientar seu trabalho de planejamento das aulas; (iv) conhecer como o professor escolhe os gêneros (e se isso se fazia de maneira consciente) a serem trabalhados e quais são os mais utilizados nas suas aulas; (v) identificar as concepções sobre os GD; (vi) compreender como o professor avalia seus alunos e quais as dificuldades enfrentadas na realização do trabalho com os gêneros em sala de aula. Buscamos informações também quanto à forma como o professor trabalha em sala de aula com objetivo de entender como ocorre a interação em sala de aula, em que língua o professor ministra suas aulas, quais as dificuldades para ensinar língua portuguesa em língua portuguesa, como os alunos se comunicam na sala de aula.

Após solicitar, e ser atendida, para realizar entrevista com os alunos, fui informada de que não poderia gravar e nem fazer registro em fotos dos alunos durante a entrevista, ou seja, não poderia fazer a entrevista. Assim, buscamos um instrumento que permitisse conhecer melhor os alunos do 12º ano da escola pesquisada. Preparamos um questionário com oito perguntas fechadas, de múltipla escolha, podendo o aluno escolher várias alternativas, visando a compreender como se dá o processo de desenvolvimento das habilidades de leitura e produção textual. Acreditamos que o questionário pode não ter sido o melhor instrumento para esse tipo de análise, mas foi o permitido.

Após a coleta de dados, partimos para a análise dos resultados. Destacamos que as informações obtidas por meio dos instrumentos de coleta de dados foram importantes e válidas para a compreensão dos aspectos que envolvem o objeto da pesquisa, assim como os procedimentos teórico-metodológicos aplicados deram suporte para a realização das análises e considerações.

6 ANÁLISE DOS DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo analisaremos os dados coletados na pesquisa de campo na escola de ensino secundário em Dili, Timor-Leste, e apresentaremos os resultados obtidos. Lembramos que o objetivo geral foi o de compreender como se dava o ensino de língua portuguesa em uma escola de Dili, capital de Timor-Leste. Para tanto, mapeamos concepções sobre GD do professor de língua portuguesa em sua prática pedagógica, como uma espécie de macro categoria de análise. Em face disso, passamos a perscrutar as concepções de língua com a qual o professor de Língua Portuguesa da escola trabalha quando utiliza, por exemplo, os GD em suas aulas. Em face disso, a análise leva em consideração a situação sociocultural, conforme apresentado no capítulo um, e contextual, situação de produção em que os instrumentos se instauraram na realização da pesquisa, na qual estão os sujeitos envolvidos (professor e alunos), a formação profissional do professor e as condições de trabalho investigados por meio de observação, de entrevistas e questionários, conforme já destacado no capítulo quatro, que tratou da metodologia.

Faremos a análise dos dados com base na triangulação dos instrumentos utilizados com propósito de responder a principal questão colocada: *Como se dá o ensino de língua portuguesa, em uma sala de aula do 12º ano, em uma escola de Dili*, a partir da qual se desdobraram novas questões que passam pela identificação das concepções de GD, bem como de que forma se instalam assim as práticas de linguagem, presentes nas elaborações didáticas do professor. A discussão correlacionará, na medida do possível, os aspectos teóricos que

fundamentam este trabalho aos documentos institucionais do Ministério da Educação de Timor-Leste visando a identificar as possíveis relações entre esses documentos e o trabalho desenvolvido pelo professor.

No primeiro momento, procuraremos esclarecer como se dá o ensino de língua portuguesa em uma escola de ensino secundário em Dili, capital de Timor-Leste e apresentaremos descritivamente, por meio de pistas, oriundas dos instrumentos, a exemplo do que mapeia como o professor compreende tópicos acerca da língua e linguagem visando a obter informações que se constituem em dados de análise, bem como o modo como o professor trabalha com a língua portuguesa na sala de aula, no que se refere às práticas de linguagem. Para alcançar tais objetivos serão utilizados os questionários, as observações das aulas e a entrevista. Juntamente com essas informações faremos um breve relato das observações em sala de aula.

No segundo momento, procuraremos enfocar o trabalho com os textos e suas implicações na prática pedagógica do professor quanto aos GD trabalhados, traremos a concepção do professor sobre os GD, com vistas a mapear práticas que compreendam os eixos do ensino da língua portuguesa (práticas de recepção: leitura e escrita e práticas de produção: oral e escrita) além, evidentemente, da prática de análise linguística, que devem subsidiar todas elas, objetivando a prática pedagógica empregada para abordar os GD. Para tanto, serão utilizados os dados obtidos por meio dos instrumentos da pesquisa e nas observações em sala de aula.

Concomitantemente com o primeiro e o segundo momento, teceremos as considerações sobre a prática pedagógica do professor no ensino de língua portuguesa, pontuando os avanços e os descaminhos

diante do conjunto de fatores histórico-sociais em que se manifestam tais práticas. Será discutido também sobre os documentos institucionais de orientação curricular elaborados pelo Ministério da Educação, visando a identificar as possíveis relações entre esses documentos e o trabalho desenvolvido pelo professor.

6.1 COMO SE DÁ O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA EM UMA SALA DO 12º ANO DE UMA ESCOLA DE ENSINO SECUNDÁRIO EM DILI, NO TIMOR-LESTE

Pouco a pouco a língua portuguesa recupera a força no Timor-Leste, principalmente depois da implementação do Plano de Reestruturação Curricular do Ensino Secundário Geral e do Programa de Português para o ensino básico e secundário, que, a partir de 2013, alcançará também a formação universitária naquele país. Porém, devemos considerar que em Timor-Leste, segundo Albuquerque (2012), o professor enfrenta alguns desafios em sala de aula, pois além de ter que trabalhar as diferentes variedades linguísticas dos alunos em sala de aula, encara a responsabilidade de saber relacionar com casos de alunos que possuem pouco saber comunicativo em português.

Na escola investigada, de acordo com a entrevista, o professor utiliza a língua portuguesa de forma coloquial objetivando levar seus alunos a se habituarem com a sonoridade da língua, além de provocar os alunos para perguntarem fazendo uso do português. Tal procedimento, conforme o professor deve-se ao fato de alguns alunos resistirem ao ensino de língua portuguesa, dando preferência ao indonésio, o professor acredita que casos como esses podem ser em função de os pais desses alunos terem aprendido na escola o indonésio e, portanto,

fazerem uso da língua portuguesa apenas nas interações na escola, uma vez que no contexto familiar utilizam o tétum e/ou o indonésio.

As aulas ocorrem sempre em português e, quando acontece de os alunos sentirem dificuldades em alguma palavra, o professor utiliza o indonésio ou o tétum para dar maiores esclarecimentos.

Quando o trabalho se volta para a leitura, o professor disse que:

Na leitura se eles não conseguem, não compreendem, tenho que ajudá-los para saber como pronunciar aquelas palavras que para eles são difíceis, e então depois eu tenho que explicar outra vez em Tétum ou bahasa Indonésio. Eu só explico a palavra, somente para fazer uma compreensão. Os alunos conseguem compreender a aula em língua portuguesa, eu explico sempre em português, mas só de vez em quando, quando o menino não compreender, quando tem dificuldades com algumas palavras, então tenho que explicar em Tétum e quando não compreendem em Tétum tenho que explicar outra vez em língua Indonésia. Porque às vezes eles compreendem em língua indonésia e em tétum, mais isso para fazer uma pequena tradução de algumas palavras que eles não compreendem, não é o texto todo. (informação verbal)²⁸

Entretanto observamos que o professor basicamente usa o recurso da leitura sem dar a devida atenção para a compreensão do que se está lendo. Os alunos acabam decorando as palavras sem saber seu significado. Nos exercícios de interpretação, os alunos compreendem o sentido literal, não entendendo as posições discursivas ali presente e não

²⁸ Entrevista concedida pelo professor. Entrevistadora: Maria Irone de Andrade. Dili, 2012. (arquivo .mp3). Vide Apêndice A.

conseguem produzir um texto que dialogue com outros, assim, não assumem a voz de participante no processo.

A atividade de leitura proposta pelo professor vai de encontro ao que preconiza os conteúdos previstos nas diretrizes para o ensino e no programa de português, visto que não promove leituras com diferentes finalidades, nem desenvolve competências de compreensão do conteúdo e da forma do texto. Porém, devemos levar em consideração que a língua portuguesa passou a ser língua de instrução apenas a partir do ano de 2006.

Apresentaremos a seguir as descrições das aulas observadas durante a realização da pesquisa, além de trazer algumas informações sobre a participação dos alunos. Constatamos que ocorreram mais atividades orais e poucas atividades de produção de texto.

A sala de aula tem um padrão, com carteiras com dois ou três lugares. Como a sala é pequena para a quantidade de alunos, não há outro modo de organizar. É muito quente, com grades na janela e uma porta. O sol entra em boa parte da sala, muitos alunos assistem às aulas com o sol batendo no corpo. Essa observação se faz relevante a fim de contextualizar as condições de ensino-aprendizagem que podem influir na apropriação de competências que são promovidas a partir das práticas de linguagem instauradas.

Isso posto, observamos que há uma situação não adequada ao processo do ponto de vista estrutural enquanto condições que a escola apresenta, tanto para o desempenho do professor quanto ao ensino-aprendizagem dos alunos. Somado a isso, há outros processos educativos instaurados, pois existe um quadro na parede com a rotina diária dos alunos, dizendo serem eles os responsáveis pela limpeza da

sala, reposição e recolhimento de giz, limpeza do quadro e auxiliar os professores quando necessário.

No início de cada aula, o professor dá os comandos, colocando no quadro o sumário e o número de cada aula, assim todos sabem o que vai ser ensinado naquele dia. Os momentos em que pudemos observar duas aulas por vez, que ocorreram em quatro encontros, foram importantes, porque pudemos assistir às aulas conforme o planejado pelo professor do início ao fim. Em geral, o professor sempre, em uma aula, passa os textos no quadro, de gêneros diversos e, nas aulas seguintes, retoma o texto para leitura silenciosa, leitura em voz alta e leitura coletiva, passando a seguir para a interpretação do texto e trabalho com a gramática.

Também notamos que, em algumas atividades, o professor solicitava para que os alunos, após a leitura de algum texto, destacassem as palavras que mais chamavam a atenção, explicando os motivos para tal e fazendo referência ao trabalho planejado para aquele momento, constituindo-se, a nosso ver, em uma prática significativa. O que pode nos levar a concluir que esse tipo de prática parece promover junto aos alunos o ensino-aprendizagem, já que é um trabalho que se apresenta com objetividade e estimula o interesse dos estudantes para com as aulas de Língua Portuguesa.

Vale ressaltar que, no questionário, os alunos responderam que falam e escrevem em língua portuguesa na escola, que aprenderam essa língua em sala de aula, porém em casa conversam em tétum e, às vezes em português. Na escola conversam em tétum e português, fato que observamos apenas em sala de aula, pois na escola, em outros ambientes, todos falavam em tétum. O que se quer destacar, sobretudo, é

que a língua de interação não é o português, o que exige do professor ações que façam com que os alunos, de alguma forma, passem a se identificar com o seu uso no sentido de se apropriar do português, quem sabe, como uma segunda língua, como parece que a história tenta resgatar.

Durante nossas observações, foram trabalhados, em sala de aula, diversos textos que, no nosso entender, na maioria, são gêneros escolares. Para Schneuwly e Dolz (1999):

Na sua missão de ensinar os alunos a escrever, a ler e a falar, a escola, forçosamente, sempre trabalhou com os gêneros, pois toda forma de comunicação, portanto também aquela centrada na aprendizagem, cristaliza-se em formas de linguagem específicas. (SCHNEUWLY E DOLZ, 1999, p. 7)

Vejamos o exemplo a seguir:

Tel. 14/05/2012.

Fol. _____

Lição Nº 21.

Sumário ⇒ Cópia do texto (A vida de um Comerciante).

A VIDA DE UM COMERCIANTE

Em timor-leste, as pessoas dedicam-se principalmente a agricultura e ao comércio.

A.D. Maria é Comerciante e tem uma banca de legumes no mercado de Manlevana. O mercado fica situado na beira da rua Manlevana. Lá há muitas bancas de legumes, fruta, e algumas bancas de peixe e de secos. Lá havia também muitas lojas com vários produtos à venda: alimentos, roupa, calçado e produtos de higiene.

A.D. Maria está todos os dias no mercado. Ela vende mandioca, batata-doce, montinhos de cabolas, couros, cenoura, tomates, molhos de alfaces. Ela compra estes produtos diretamente aos agricultores porque não tem horta para cultivar.

Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

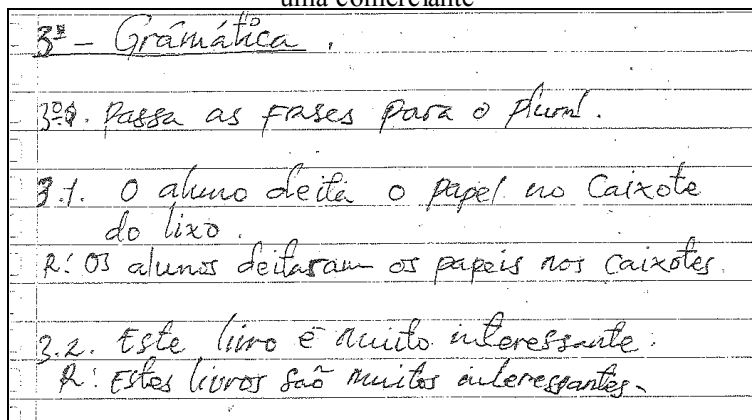
Salientamos que, como foi o professor que montou o material, não sabemos de que plataforma²⁹ o texto em questão foi extraído, dificultando sua classificação enquanto gênero. O que se observa é que se narra o dia a dia de uma comerciante, daí predominarem no texto as sequências narrativas cujos verbos estão no pretérito. Nesse caso,

²⁹ Não se sabe se o texto trazido pelo professor foi extraído de um livro, ou de um jornal, ou mesmo de um livro didático. Não há uma fonte mencionada pelo professor.

passaremos a chamá-lo de gênero escolar, “autênticos *produtos culturais da escola*, elaborados como instrumentos para desenvolver e avaliar progressiva e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos” (SCHEUWLY E DOLZ, 1999, p. 4) com vistas ao trabalho na esfera da escola.

Quanto às atividades proposta pelo professor, observamos que algumas questões são totalmente desvinculadas do texto a exemplo do dado que segue:

Figura 5 – Lição 22 de 24/5/2012 - Interpretação do texto “A vida de uma comerciante”



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Para nós, essa prática não é significativa, pois conforme Marcuschi (2008), o ensino deve preocupar-se mais com os propósitos comunicativos e sua respectiva funcionalidade com relação aos usos da língua e menos com as estruturas enquanto sistema. Atividades como esta ainda são comuns e, conforme resposta dos estudantes, junto à questão cinco (5) do questionário, indagados sobre os tipos de atividades

propostas pelo professor de Língua Portuguesa tentando apreendê-las no que diz respeito ao ensino da gramática (ortografia, pontuação, classe de palavras, sintaxe, semântica, acentuação), 50% responderam que era de extrair informações do texto e, conseqüentemente, junto à questão seis (6) em que se indagou sobre o que o professor mais ensina nas aulas de Língua Portuguesa, todos os alunos que responderam o questionário disseram que o professor ensina mais gramática (ortografia, classe de palavras, acentuação, pontuação etc.) nas suas aulas. Na mesma questão de número 6, os alunos marcaram mais de uma resposta, com questões de múltipla escolha, ficando assim definido:

Leitura e interpretação de textos	60%
Gramática (ortografia, classe de palavras, verbos	100%
Prática de produção de textos	40%

Ainda nessa aula, depois que todos haviam copiado o texto do quadro, o professor perguntou qual o significado do título. Alguns alunos deram suas respostas, e o professor não falou se estava certo ou errado, explicou o significado de cada palavra do título em língua portuguesa. Não houve nenhum aluno perguntando sobre o significado em outra língua. Solicitar explicação em outra língua nos parece ser recorrente, quando os alunos não conseguem compreender alguma palavra, daí perguntarem qual o significado no idioma com o qual eles têm familiaridade: em tétum ou em indonésio.

Durante a leitura para o entendimento do texto, o professor explicava o significado de algumas palavras em tétum ou em *bahasa* indonésio. Finalizando a leitura do texto, houve uma discussão sobre o tema e o título, os alunos deram outras explicações sobre o

entendimento do texto como, por exemplo, se uma comerciante que vende seus produtos na rua (fato corriqueiro em Timor) tem as mesmas dificuldades; quem vende na rua tem horta em casa e questionaram se vender produtos na feira ganha dinheiro.

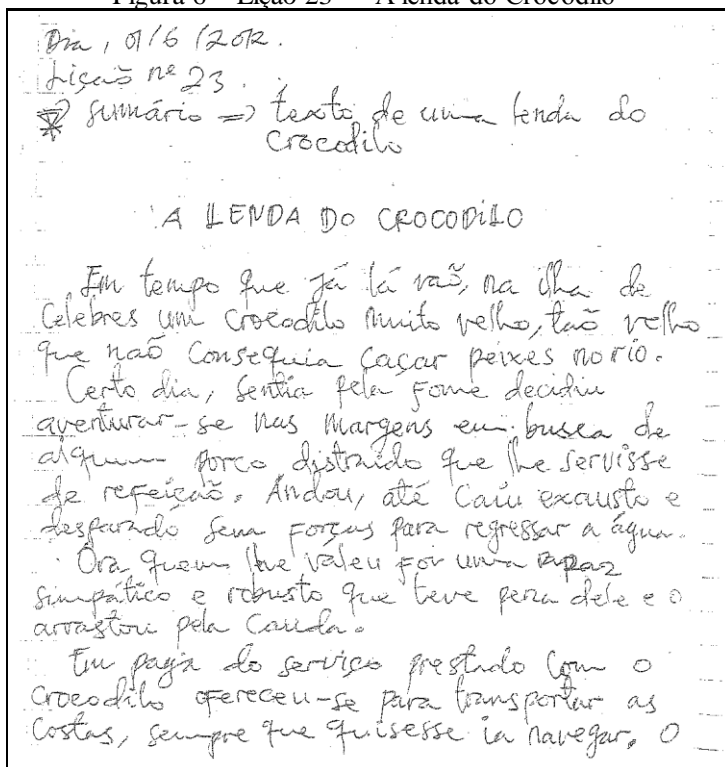
Em seguida o professor solicitou para cada estudante que fizesse uma leitura silenciosa e realçasse as palavras que chamavam atenção, mais uma prática sem significado, podendo ser mais um motivo para os alunos não terem interesse nas aulas. Aqui, o professor poderia ter retomado para discutir o significado das palavras dentro daquele contexto textual, mostrando que poderia ter outros significados, para as mesmas palavras, em outros contextos linguísticos e extralinguísticos em conformidade com situações mais ou menos formais, por exemplo.

Durante a observação, percebemos um trabalho, de certo modo, com outro encaminhamento em que se trabalhou o gênero lenda. O professor perguntou se algum aluno sabia sobre a lenda do crocodilo,³⁰ cuja resposta foi positiva, cada um queria dar sua explicação para a história. Foi um momento de descontração, com a participação de todos em sala de aula. Aqui, a nosso ver, parece principiar um processo que estaria na perspectiva do trabalho com o GD.

A seguir, apresentamos o texto e exemplificamos a atividade sobre a lenda do crocodilo.

³⁰ História contada por gerações sobre como surgiu a ilha de Timor, a partir disso utilizei uma parte dessa lenda como epígrafe do capítulo 2.

Figura 6 – Lição 23 – “A lenda do Crocodilo”



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

No trabalho sobre interpretação de texto, observamos que o que o professor trata de interpretação pode não ser de fato um exercício interpretativo, embora para uma língua estrangeira o encaminhamento dado possa ser importante também, mas o ideal seria tentar contextualizar a atividade, aproximando-a de uma interação.

A seguir, visualizam-se questões tidas como possibilitadoras de interpretação do texto em discussão.

Figura 7 – Lição 24 – Leitura e interpretação do texto “A lenda do crocodilo”

<input type="checkbox"/>	Lição Nº 24
<input type="checkbox"/>	Sumário ⇒ leitura e interpretação do texto
<input type="checkbox"/>	(A lenda do crocodilo)
<input type="checkbox"/>	⇒ Exercícios de aplicação.
<input type="checkbox"/>	Questionário
<input type="checkbox"/>	I. Responda as seguintes perguntas de forma
<input type="checkbox"/>	Correctas e Completas!
<input type="checkbox"/>	1. Qual é o título do texto?
<input type="checkbox"/>	R: O título do texto é a lenda do crocodilo
<input type="checkbox"/>	2. Enumera as personagens do texto.
<input type="checkbox"/>	R: As personagens do texto é o rapaz e o crocodilo
<input type="checkbox"/>	3. Quem ajudou o crocodilo?
<input type="checkbox"/>	R: Ajudou o crocodilo é o rapaz

Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

A figura 7 expõe um quadro de questões encaminhadas pelo professor, junto ao qual se pode depreender que o exercício visa a apenas extrair informações sobre o texto, ainda esboçando juízo de valor ‘correcta’, não há indagações que proporcionem ir além do explicitado no texto, perscrutando implícitos importantes acerca da valorização da cultura, de o porquê ser uma lenda ou de outras correlações contextuais relevantes para a formação.

No questionário realizado com os alunos, com questões de múltipla escolha, podendo o pesquisado escolher várias alternativas, percebemos claramente que a prática de extrair informações do texto é recorrente, pois ao perguntarmos que tipos de atividades são passadas pelo professor, as respostas foram:

De seguir modelo	30%
Completar lacunas	50%
De extrair informações do texto	70%
Reconhecer os verbos	100%
Reconhecer e dar significado das palavras	20%

O programa de português para as escolas de ensino secundário de Timor-Leste (2010) propõe atividades com abordagem contextualizada de forma a levar o aluno a relacionar as leituras realizadas com sua experiência pessoal, levando-o a refletir sobre seu uso em contexto. Porém, o modo como as atividades de leitura e produção textual são trabalhados pelo professor, em sala de aula, dificulta a autonomia dos estudantes diante dos usos da língua em situações comunicativas.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (TIMOR-LESTE, 2011), afirma que uma das finalidades do ensino é desenvolver e consolidar as competências na língua portuguesa, porém, conforme observação em sala de aula, não percebemos os alunos refletindo sobre a estrutura e funcionamento da língua e desenvolvendo uma consciência metalinguística, o que percebemos foram alunos tentando responder ao que era solicitado pelo professor, porém sem questionar. Acreditamos que isso se deva, também, ao fato de os estudantes ainda estarem no processo de “aprender” essa língua, que é deles, mas que foi proibido seu uso por longos anos.

Aliado ao que foi comentado acima, Albuquerque (2011) assevera que falta planejamento linguístico por parte do governo de

Timor-Leste que incentive a aprendizagem e o uso da língua portuguesa nas diversas situações informais.

Com base em algumas observações em sala de aula, pode-se perceber que o professor faz uso de textos variados como fábulas, contos, poemas, reportagem (a eleição para presidente) e crônicas, objetivando preparar os alunos para a compreensão do gênero trabalhado, dando sentido e significado ao texto além de desenvolver a pronúncia dos sons das palavras, já que a língua portuguesa é estranha para a maioria dos alunos de Timor-Leste e deve ser aprendida como língua oficial do país.

A exemplo das questões discutidas na figura 4, e, de certo modo, é o que mostra também junto à figura 8 a seguir, o professor utiliza o texto apenas para atividade sobre a estrutura interna do texto.

Figura 8 – Lição 11 de 27/5/2012 – Funcionamento da língua – “O meio ambiente em Timor”

C. Divide as sílabas das seguintes palavras e classifique o nome quanto número de sílabas.	
1. Atmosfera =	
2. Nós =	
3 - sonos =	

Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Para a atividade acima, poderíamos questionar o que práticas como essa, descontextualizadas do texto trabalhado, representam em termos de atribuição de sentido para a compreensão a partir das práticas

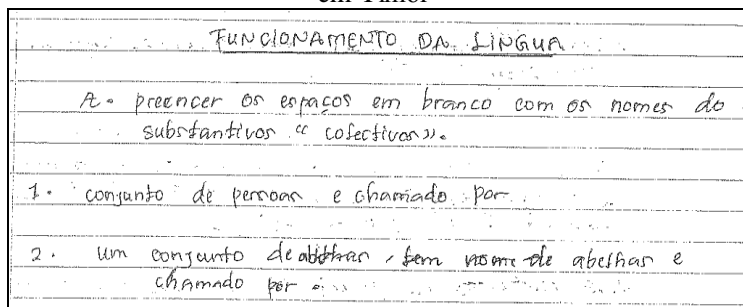
de linguagem, sobretudo em se tratando do ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Para Geraldi (2006, p. 41), essa visão de língua está ligada à teoria da comunicação segundo a qual a língua é percebida como “um conjunto de signos que se combina segundo regras”, capaz de transmitir uma mensagem ao receptor.

Podemos perceber que o professor trabalha a gramática de forma totalmente descontextualizada, não correlacionando com o cotidiano dos alunos, o que poderia levar à certeza de que é uma prática tradicional, mas não podemos esquecer que pelo contexto histórico-cultural esse professor desenvolve um trabalho com textos diversos procurando levar seus alunos a desenvolver habilidades comunicativas em língua portuguesa.

Neste contexto, pode-se supor que o professor compreende a linguagem como um sistema de regras, pois se baseia na gramática abstrata da língua, minimizando toda a atividade cognitiva, portanto o professor não percebe que a linguagem se desenvolve numa situação de comunicação, na qual os interlocutores interagem para expressar suas ideias conforme a circunstância. Observemos a ocorrência apresentada abaixo, junto à qual há uma atividade de regras que são dissociadas de tal modo que ficam totalmente sem significado.

Assim, de acordo com a concepção de linguagem depreendida a partir da prática do professor, pressupõe-se que ele não se enquadra teoricamente na perspectiva interacionista, sobretudo pelo que se observa na figura 8 e a seguir, na figura 9.

Figura 9 – Lição 11 de 27/5/2012 – Texto trabalhado – “Meio ambiente em Timor”



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

A visão de língua enquanto sistema (estrutura) limita-se a depreender seus elementos, descrevendo-os como se fosse o todo da linguagem, não compreendendo que há mais, que há interação entre sujeitos, e que isso se faz de modo significativo diante da situação de interação em que sentidos são construídos frente às intenções que ali veiculam. Diante da leitura de um texto, o leitor apenas decodifica a informação, exercendo, assim, papel passivo. Daí, para o professor, a leitura é uma atividade para passar uma mensagem, de modo que se pode dizer que ele tem pouco conhecimento das funções e finalidade da leitura na vida dos estudantes e não consegue colocar em prática tais conhecimentos.

Em todas as aulas observadas e apoiando-nos nos instrumentos utilizados para esta pesquisa, acreditamos que as atividades propostas para o ensino de língua portuguesa variam entre a oralidade, leitura, exercícios de interpretação textual e exercício de análise linguística, ocorrendo pouca produção textual, contrariando o que diz o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (2011) de que uma das

finalidades do ensino da língua portuguesa é desenvolver e consolidar competências de compreensão, produção e interação em língua portuguesa e o Programa de Português (2010) que informa que cabe ao professor preparar os alunos para produzir textos adequados à situação comunicativa e posicionar-se quanto ao tema, apresentando seu ponto de vista de forma clara e fundamentada.

No nosso entendimento há uma necessidade de mudança de posição quanto à prática de produção textual visando a levar os estudantes a ter autonomia diante dos usos da língua em situação social.

Podemos exemplificar o procedimento de mediação quando da aula em que se trabalhou com o texto “Meio ambiente em Timor-Leste”, no qual o professor, após escrever o texto no quadro, passou à leitura silenciosa, depois à leitura em voz alta e, por fim, à leitura coletiva. Tal procedimento parece ser adequado, estando de acordo com nosso referencial teórico, em que Geraldi (2006) afirma que o professor deve trabalhar a leitura do texto com o propósito de buscar informações e estabelecer relações com os textos lidos, extraindo do texto alguma informação.

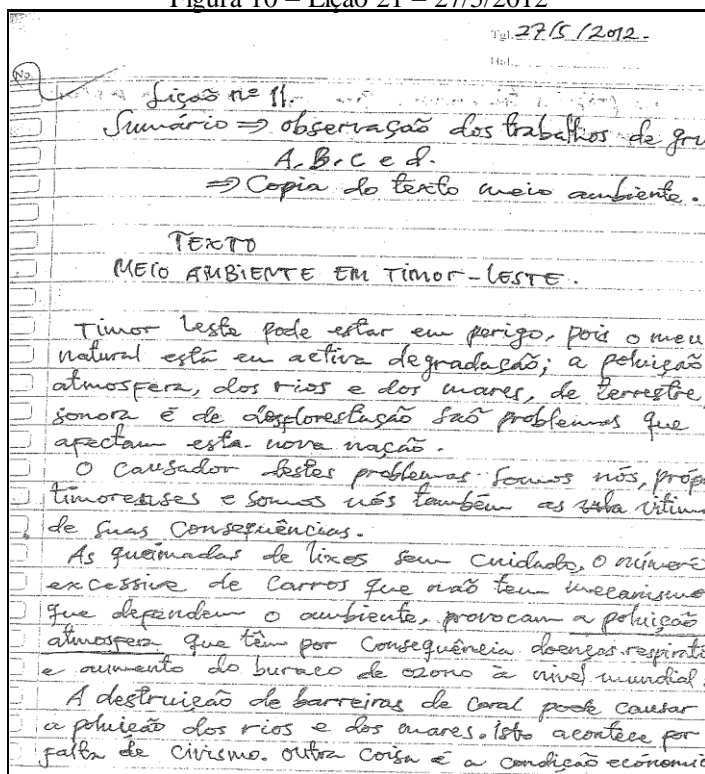
Procuramos esclarecer alguns pontos relevantes quanto ao ensino de língua portuguesa em uma sala de aula do 12º ano de uma escola de ensino secundário em Dili e as dificuldades de o professor trabalhar o português em sala de aula. Através da observação das aulas, pudemos perceber que o professor utiliza poucos textos para as atividades de leitura, não favorecendo o acesso a diversos textos, nem levando os estudantes a compreenderem os recursos contextuais e o sentido de cada texto.

A seguir comentaremos sobre como se deu a prática de linguagem em sala de aula procurando refletir sobre o trabalho desenvolvido pelo professor.

6.2 PRÁTICAS DE LINGUAGEM ASSENTADAS NA PERSPECTIVA DE GÊNEROS DISCURSIVOS EM SALA DE AULA

Uma prática de leitura pode ser assim descrita: após todos os alunos copiarem do quadro, o professor perguntou sobre o que os alunos entendiam sobre meio ambiente, como eles viam o lixo em Dili, as queimadas, o que faziam com o lixo em seus distritos. Durante a interação, antes da leitura do texto, os estudantes foram respondendo as perguntas e, ao mesmo tempo, questionando sobre algumas palavras como, por exemplo, a palavra “ecológico”. O professor escreveu no quadro *ekolójiku* (em tétum) e esclareceu qual o significado, depois tornou a fazer as perguntas em língua portuguesa. Aqui, há uma abertura para compreendermos que não há fluência quanto à língua portuguesa, não somente pela pergunta de vocabulário, que também é comum com os falantes nativos de língua portuguesa, mas em função de a interação sobre o significado ocorrer em outro idioma, aquele com o qual os alunos têm familiaridade. Segue o texto em questão:

Figura 10 – Lição 21 – 27/5/2012



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Após a atividade da oralidade (leitura coletiva e interação acerca do texto) e as perguntas de interpretação no quadro, passou-se à leitura do texto, de modo pausado, explicando algumas palavras que o professor acreditava que os alunos não conheciam. Assim, foi realizada a leitura do texto, que fala sobre a degradação do meio ambiente em Timor.

Essa atividade nos parece ser significativa e interativa, uma vez que o professor levantou discussões orais sobre o tema, incentivando a participação dos estudantes e aproximando o texto lido à realidade

sociocultural dos alunos. Tal procedimento alia-se ao que propõe o Programa de Português (2010), que diz que o aluno deve participar na interação verbal, considerando as relações e o ponto de vista dos interlocutores.

A cada leitura de um texto, um aluno perguntava o significado de alguma palavra, o professor, às vezes, explicava em tétum, *bahasa* indonésio ou em português. Acreditamos que, pelo fato de conhecer os alunos, o professor esclarecia as dúvidas na língua de cada aluno (tétum ou *bahasa* indonésio). Como Trabalho para Casa (TPC), o professor solicitou que respondessem às perguntas de interpretação do texto e ao exercício sobre o funcionamento da língua, porém mais uma vez a proposta caracterizando-se como uma atividade apenas de informação, conforme o quadro da atividade abaixo.

Figura 11 – Lição 21 – 27/5/2012

INTERPRETAÇÃO DO TEXTO.	
I.	Responde ou forma correcta as seguintes perguntas.
1.1	Quais são os problemas que afectam o meio ambiente em Timor-Leste?
R:	Os problemas que afectam o meio ambiente e timor-Leste são: a poluição da atmosfera, dos rios, dos mares, de terrestre, de sonora e de desflorestação.
1.2	Quem é o causador destes problemas?
R:	O causador destes problemas são nós, somos nós próprios timorenses.
1.3	Quem são as vítimas dessas consequências?
R:	As vítimas dessas consequências também são nós próprios timorenses.

Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Vimos que, enquanto o professor está fazendo trabalho na oralidade, leitura e significação de palavras, a aula é interativa; quando passa a perguntas e interpretação de texto (segundo o professor pelo menos) e funcionamento da linguagem, os alunos não têm mais interesse. Isso talvez ocorra por ser uma prática baseada apenas na tradição gramatical, focada na parte mais estrutural, não proporcionando a participação dos estudantes no diálogo, como observaremos nas Figuras 12 e 13, a seguir.

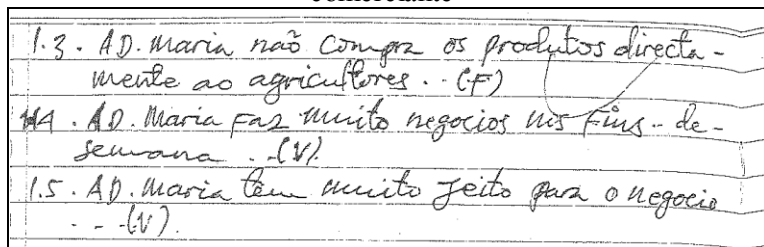
Nas atividades abaixo, reforçamos que o professor realiza atividade de interpretação de texto de forma descontextualizada, em que os alunos tenham que retirar apenas informações explícitas do texto, não oportunizando aos estudantes construir seu conhecimento.

Figura 12 – Lição n. 22 – Interpretação do texto
“A vida de uma comerciante”

Lição n.º 22.
 Sumário ⇒ interpretação do texto (A vida de uma comerciante).
 Questionária
 1.º - Diga as seguintes afirmações se são verdadeiros ou falsas. (V e F).
 1.1. A D. Maria não é Comerciante. (F)
 1.2. A D. Maria está todos os dias no mercado. (V)

Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Figura 13 – Lição 22 – Interpretação do texto “A vida de uma comerciante”



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Mesmo quando o texto aproxima o contexto da leitura com a realidade dos alunos, percebemos que a atividade acaba se voltando para o cumprimento de tarefas didáticas como: interpretação de texto (interpretar as ideias do autor) ou para responder exercícios.

Constatamos que o trabalho do professor investigado frente às questões de linguagem está apoiado em atividades por vezes mecânicas, que servem para expressar o pensamento e a língua como sistema de regras. Esse tipo de atividade não destaca a função social da leitura, nem leva os estudantes a identificar e produzir diferentes gêneros, resultando em um desinteresse, pois os alunos não conseguem ver ou dar sentido ao que estão lendo.

O Programa de Português de Timor-Leste (2010) enfatiza que os alunos do ensino secundário devem desenvolver um conjunto de competências, como: compreender textos escritos produzidos com diferentes intencionalidades e registros, referentes aos diferentes domínios da vida social e em diferentes gêneros. Vemos mais uma vez que o professor na prática não desenvolve seu trabalho de acordo com as propostas apresentadas pelos documentos oficiais do Ministério da Educação de Timor, mesmo este professor tendo sua formação em

língua portuguesa, ele não consegue desenvolver um trabalho voltado à compreensão do objetivo do texto, quem o produziu ou a quem se destina.

Ressaltamos ainda que, o professor modificou sua metodologia de trabalho e passou a fazer pergunta direta para cada aluno pedindo que, após a resposta oral, escrevessem no quadro. Observamos que alguns alunos sentiam dificuldades em escrever algumas palavras que tinham a letra C, como ‘nação’, por exemplo, pois em tétum não existe a letra C e sim o K, então os estudantes acabavam escrevendo *nasaun* ou *kopersaun*, uma interferência da língua tétum na língua portuguesa, o que do ponto de vista fonético pode ser explicado, pois ambos os grafemas ‘C’ e ‘K’ em Português, representam o mesmo fonema /k/ em alguns contextos, o que se percebe, inclusive, com a representação do fonema /s/ que se faz entre outras letras, com o ‘ç’ e o próprio ‘s’. Esse tipo de manifestação do oral no escrito também ocorre em crianças nativas no Brasil em fase de aquisição da escrita em língua portuguesa. É importante registrar que o professor percebeu aqui não um ‘erro’, mas uma tentativa de acerto.

Há que se ressaltar que, em uma das observações de aula, ocorreu a interferência da pesquisadora, momento em que houve a interação entre a pesquisadora e os sujeitos que integram o contexto da investigação. Isso se deu quando, ao final de uma aula, um aluno perguntou se a pesquisadora conhecia a música “Não precisa”. Diante da resposta positiva, os estudantes perguntaram ao professor se poderiam aprender a música na próxima aula. O professor nada respondeu, mas pediu à pesquisadora que trouxesse a letra da música.

Na aula seguinte, após a interação entre os alunos e a pesquisadora, percebemos que havia algo diferente. Eles (os alunos) estavam ansiosos. Somente quando o professor entrou em sala é que soubemos que a turma já havia sido comunicada que iria trabalhar o texto da música “Não precisa”.

A professora pesquisadora, anteriormente, havia ido à casa do professor, conversado sobre o que era gênero e como ele poderia trabalhar nessa perspectiva. Não foi objetivo fazer essa intervenção direta, mas houve essa mudança, o que acabou servindo para formação do professor, aproximando nossa postura, enquanto observação participante, da pesquisa-ação, não no sentido de ser intencional e direto, mas no sentido de comprometer-se com a aprendizagem não se limitando a ser mero sujeito observador, mas agente.

Diferentemente das outras aulas, nesta o professor timorense entregou uma cópia da letra para cada aluno, com base na qual se explanou sobre a letra da música, cuja elaboração artística consistia em uma poesia, e, como de modo habitual, procedeu-se à leitura do texto. À medida que o professor ia lendo, os alunos acompanhavam cantando, todos já conheciam a música.

Não Precisa (Victor Chaves)³¹

Você diz que não precisa
Viver sonhando tanto
Que vivo a fazer
Demais, por você

³¹ Disponível em: <<http://letras.mus.br/paula-fernandes/1756907/>>. Acesso em 11dez. 2012.

Diz que não precisa
 A cada vez que canto
 Uma canção a mais, pra você
 Mas tem que ser assim
 Pra ser de coração
 Não diga não precisa
 Ah ah ahh!
 Tem que ser assim
 É seu meu coração
 Não diga não precisa
 Ah ah ahh!
 Eu já sonhei com a vida
 Agora vivo um sonho
 Mas viver ou sonhar
 Com você, tanto faz
 Não diga não precisa
 Eu digo que é preciso
 A gente se amar demais
 Nada a mais
 Mas tem que ser assim
 Pra ser de coração
 Não diga não precisa
 Ah ah ahh!
 Tem que ser assim
 É seu meu coração
 Não diga não precisa
 Ah ah ah!

De acordo com o professor, sempre que se trabalha alguma música, os alunos ficam muito interessados na aula, não fazem barulho, são mais participativos. Alguns alunos foram à frente para explicar sobre o entendimento do texto e o significado de algumas palavras. Encerrou-se a aula com todos cantando a música por diversas vezes. Aqui, vemos uma atividade significativa, porém esse tipo de atividade viola as regras na perspectiva do GD, visto que a canção é um gênero musical.

Essa atividade priorizou a compreensão oral, conforme está estabelecido no Programa de Português (2010), o professor ao utilizar os

gêneros música e poesia em sua aula propiciou uma discussão sobre o tema Amor, o significado da letra e a mensagem implícita no texto. Além de oportunizar diálogos e reflexões, entre os alunos, sobre sentimentos, toda a discussão ocorreu em português. Houve uma breve reflexão sobre o contexto e a produção (quem fez, quando, onde, por que) e como a música brasileira é muito ouvida em Timor (principalmente a música sertaneja) os estudantes estavam em condições de argumentar, expor opinião, estavam envolvidos no processo.

O professor fez vários questionamentos sobre o significado de algumas palavras. Esse texto não precisou de tradução de nenhuma palavra, pois todos os alunos já conheciam o significado.

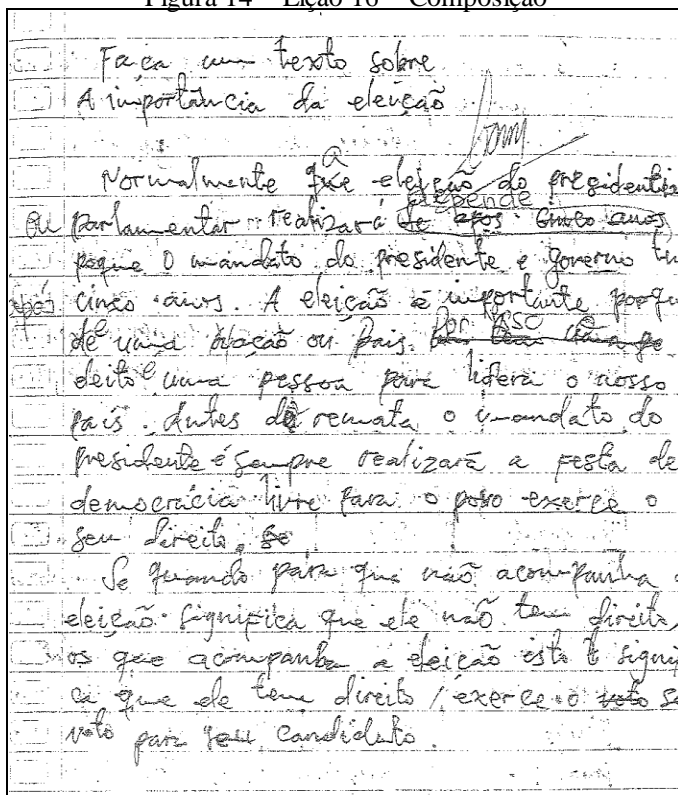
No trabalho com a produção escrita, em uma aula, o professor falou sobre o objetivo da atividade e que os estudantes iriam produzir uma dissertação, não foi explicado sobre o que significa um texto dissertativo, nem suas características. Alguns alunos fizeram questionamentos sobre o assunto, o que demonstrou que já tinham algum conhecimento, outros perguntaram como escrever uma dissertação. Não houve intervenção do professor explicando sobre a atividade de produção escrita. O que nos pareceu foi que o professor exigiu a produção de um texto dissertativo sem contextualizar as condições de produção, levando os alunos a cumprirem mais uma tarefa da escola, descontextualizada do ponto de vista sociocomunicativo.

Nesse caso observamos que o professor quando desenvolveu a produção escrita não trabalhou na perspectiva dos GD, não houve um diálogo entre professor e alunos sobre o que iria ser escrito, nem subsídios para a prática do trabalho de produção escrita que possibilitasse aos alunos perceberem, naquela atividade, uma relação

com o seu cotidiano, tal produção atende apenas ao cumprimento de tarefa didática relativas à produção de textos escritos.

Apresentamos uma dissertação de um aluno, chamando atenção para a correção:

Figura 14 – Lição 16 – Composição



Fonte: Caderno do aluno Lucas de Souza Pereira

Antes de os alunos começarem a escrever, houve um debate sobre as eleições, com base nos textos que os alunos leram em casa. Houve uma solicitação como Trabalho Para Casa (TPC) na aula anterior

para que buscassem informações sobre o assunto que seria trabalhado nessa aula.

À medida que iam terminando as produções textuais, essas eram corrigidas pelo professor no próprio caderno do aluno, porém sem nenhum comentário sobre os possíveis “erros”. Tais correções são mais voltadas à questão gramatical – estrutura de língua, mas não favorece a aprendizagem em relação a essa prática. Pelo número de estudantes em sala, não foi possível corrigir todas as produções.

Percebemos que na prática de leitura o professor, no geral, desenvolve um trabalho visando à interpretação direcionada e/ou para o cumprimento de tarefas didáticas, não levando os alunos ao gosto pela leitura. Em um momento, o professor privilegiou a construção de sentido do texto, dando espaço para a discussão (ao trabalhar o texto “Meio ambiente em Timor”).

Quando da interpretação do texto verificamos que há pouca ação interativa e significativa, os objetivos didáticos são descontextualizados, sem direcionar para uma formação significativa dos alunos. No trabalho com a produção escrita percebemos poucas contextualizações das atividades, acreditamos que tal procedimento deve-se ao fato de o professor repetir a prática tradicional, onde o texto é produzido para ser lido e corrigido pelo professor.

Observamos que a produção textual restringiu-se a “dissertação”, não sendo destacadas ações sociocomunicativas e o propósito do gênero, não ocorrendo, também, a correção da atividade com a participação dos alunos, nem a reescritura dos textos.

6.3 CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS

Conforme os estudos sobre GD apresentados na fundamentação teórica desta pesquisa, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas que ocorrem no dia a dia (MARCUSCHI, 2002). Essa visão, segundo Marcuschi, segue uma noção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, privilegiando a natureza funcional e interativa do gênero e não o aspecto formal e estrutural da língua.

No uso dos GD como construção que orienta socialmente as interações humanas, a língua é vista como ação entre interlocutores, com a qual interagem para expressarem suas ideias conforme a situação social. Para que esses interlocutores se comuniquem é necessário que se apropriem dos recursos da língua que servirá como instrumento de mediação. Essa apropriação pode ocorrer, tanto por meio das interações socioculturais, quanto por procedimentos no ambiente escolar, sendo atribuída aos professores que atuam em sala de aula a tarefa de promover o desenvolvimento das competências linguísticas dos alunos, visando à formação de seres críticos e conscientes nas suas práticas sociais cotidianas.

O professor timorense investigado (conforme questionário) revelou não ter conhecimento sobre o conceito GD, de modo que, após a explicação da pesquisadora, veio saber do que se tratava. Vale ressaltar que, diferentemente das outras respostas do questionário, em que o professor, além de marcar uma opção, especificava outras formas, em se tratando de GD, o professor apenas marcava a questão, sem fazer referência a outras formas ou conhecimentos. A título de ilustração,

tomemos a questão dezoito do questionário, em que figura o que estamos expondo quanto ao entendimento do professor sobre gêneros:

Na sua opinião o que são os gêneros discursivos?

() diferentes formas de expressão textual

() são tipos de textos com estrutura definida pela forma como são escritos

() outros (especificar) _____

O professor disse que são tipos de textos com estrutura definida pela forma como são escritos, o que demonstra que o professor não compreende a diferença entre concepção e tipo de textos. Na prática, ele se utiliza da produção textual, com narração, dissertação e descrição acreditando estar desenvolvendo trabalho com GD. Esta questão pode não ser pertinente pelo fato de oferecer apenas duas opções as quais são um tanto quanto vagas do ponto de vista de sua elaboração, no entanto, o professor revelou não ter compreensão do que seja GD ao afirmar que são tipos textuais que, para nós, são textos conhecidos como narração, dissertação, descrição, injunção.

Com base no que foi respondido no questionário, um dos instrumentos de coleta de dados da pesquisa, o professor disse que seu aprendizado sobre GD fora adquirido no curso de bacharelato e em curso de formação continuada, não indicando leituras sobre o tema, significando haver necessidade de conhecer os fundamentos teóricos que explicam os GD de modo a levar os estudantes a conhecerem e se reconhecerem em sociedade. Quer nos parecer que o professor pensa que obteve esse aprendizado, mas confunde esse conceito com o trabalho no âmbito do texto, mas especificamente de tipologias como *dissertação, descrição* ou *narração*.

Acreditamos que o trabalho do professor deveria estar em consonância com o Programa de Português para o 12º ano secundário, apresentado à página 35, e que o conhecimento sobre GD influencia as práticas de linguagem. Entretanto, nas observações em sala de aula percebemos que, nas práticas de leitura e produção textual em sala de aula, pode até haver a intenção, mas não há uma concepção de linguagem voltada para um ensino que leva em consideração o uso social da língua.

No questionário, o professor revela que trabalha a atividade de leitura para explorar a compreensão de construção de sentidos, contrapondo-se à ideia de atividade para passar uma mensagem (conforme resposta à pergunta onze (11) do questionário) o que, teoricamente, acreditamos que o professor tem consciência do propósito da leitura e planeja suas aulas conforme o Programa de Português objetivando levar o aluno a sintetizar o que lê, identificar diferentes recursos linguísticos e assumir uma posição crítica em relação à informação lida.

Nesse sentido, supõe-se que a leitura está sendo aplicada como condição para a formação de sujeitos preparados para se inserir na sociedade e exercitar seus direitos de cidadão participante e crítico. Porém, na prática em sala de aula, observamos que a atividade leitora é utilizada pelo professor para rever a estrutura interna dos textos. Desse modo, os resultados apontam para a necessidade de maior investimento na formação dos professores de língua portuguesa visando à eficácia de um trabalho voltado para o desenvolvimento da compreensão e construção de sentido e melhoria da qualidade de ensino dessa língua em Timor-Leste.

Na entrevista³², o professor disse que há muitas dificuldades, por parte dos alunos, em aprender a língua portuguesa. Nem todos os alunos têm interesse, talvez por vergonha, medo ou até por acharem o português difícil. O professor relatou que alguns estudantes gostam das aulas, têm interesse em aprender, “mesmo que não saibam falar, mesmo que colocam mal o verbo”.

No questionário aplicado aos alunos, apenas um respondeu que fala em língua portuguesa em casa, 70% responderam que falam tétum, 20% *bahasa* indonésio e 10% falam tanto o indonésio quanto o tétum. Acreditamos que o fato de alguns alunos acharem difícil aprender português deve-se ao fato de não terem contato com a língua em casa e, de forma geral, fora do espaço da sala de aula.

Durante as aulas, perpassava uma questão disciplinar muito forte, como por exemplo, o medo de ser levado para a direção. Intuímos que, devido às regras impostas pela escola, os alunos sempre fazem seus questionamentos reportando-se ao professor com a expressão “Mestre, por favor!”. Acreditamos que isso corrobora para a dificuldade no ensino-aprendizagem do português, o fato de utilizarem estratégias de disciplina que não são eficazes na aprendizagem dos alunos, principalmente no ensino-aprendizagem de uma língua, que não é a materna, como língua oficial, além do fato de os professores timorenses enfrentarem salas com turmas com números excessivos de alunos.

Talvez o comportamento repressivo por parte dos professores e o comportamento passivo dos alunos, por problemas disciplinares enfrentados atualmente nas salas de aula em Timor-Leste, seja resquício

³² Apêndice A

das violências sofridas neste país. Isso, em consequência do histórico período de violência política, que envolve 200 anos de colonização portuguesa, até 1975, a ocupação Japonesa durante a segunda guerra mundial e a violenta invasão e ocupação Indonésia de 1975 a 1999, o que de certa forma fez com que este estado de coisas se apresente no contexto de sala de aula. Afinal, junto ao capítulo dois, há a contextualização a qual subsidia esta nossa fala.

Iniciamos nossa pesquisa procurando entender que concepções de trabalho com texto, ou seja, do trabalho na perspectiva dos gêneros têm o professor de língua portuguesa. Observamos que o professor inicialmente não tinha conhecimento do que sejam GD, mesmo desenvolvendo um trabalho com diferentes textos, o professor não estava familiarizado com a teoria dos GD de modo que pudesse levar seus alunos a refletir sobre o que pode ser, quem produziu, para quem se destina e inferir significados.

Há a necessidade de melhor compreensão da diferença entre gêneros e tipos de textos, pois acreditamos que nas práticas de ensino-aprendizagem o professor utiliza textos distintos, trabalha objetivando a comunicação, mas falta formação para compreender o trabalho com GD de modo a transformar sua prática pedagógica com vistas a contribuir para a formação de estudantes em cidadãos críticos, que possam dialogar em diferentes situações do cotidiano.

Tendo em vista os dados coletados, por meio de questionário, entrevistas, observações, e considerando os quatro eixos do ensino de língua portuguesa é possível dizer são poucos os momentos, efetivamente, em que se trabalhou na perspectiva dos GD na prática

pedagógica do professor de língua portuguesa na escola de ensino secundário, investigada em Dili.

Talvez, possamos modalizar um pouco a certeza acima exposta, constatando que o sujeito investigado desenvolve uma prática com gêneros “genuinamente escolares” (Marcushi, 2003), contudo sem atentar para as características desses gêneros e seu processo comunicativo. Nas atividades para o trabalho de leitura, produção de textos, análise linguística e oralidade, propostas pelo professor, não foram contemplados todos os eixos, a oralidade foi mais enfatizada como atividade importante para o desenvolvimento da habilidade comunicativa.

Durante o processo de ensino-aprendizagem o professor deve desenvolver sua prática conforme o que está previsto nos documentos oficiais, quais sejam: a Lei de Base da Educação, as Diretrizes Curriculares, o Plano Curricular do Ensino Secundário em Timor-Leste e o Programa de Português para o ensino secundário, esses documentos dão suporte para todos que trabalham na área de educação, constituem referência orientadora para o trabalho em sala de aula, facilitando e proporcionando um ensino de qualidade.

Tais documentos deveriam ser norteadores para o trabalho do professor de língua portuguesa em suas aulas, por essa razão perguntamos, em entrevista, ao professor quais são os documentos oficiais que orientam o seu trabalho curricular, nos foi respondido que o “plano curricular do ensino secundário, mesmo não estando bem feito, serve para elaborar meu plano de ensino e planejamento do conteúdo programático”.

Durante todo o processo de investigação e nas observações das aulas, percebemos que há uma preocupação em adotar as orientações propostas, tanto pelo plano curricular, quanto pelo programa de português, porém o professor não demonstra buscar bases para fundamentar seu trabalho, e a nosso ver a exposição de tais documentos serve muito mais para cumprir as normas estabelecidas pelo sistema educacional.

Considerando as dificuldades enfrentadas pelo professor, como por exemplo, grande quantidade de alunos na sala de aula, falta de recursos para auxiliar no trabalho com a leitura e produção textual e as limitações e falta de informação quanto aos procedimentos adotados nos referidos documentos, acreditamos que faltam maiores investimentos na formação dos professores de língua portuguesa, já que esta é a língua de instrução nesse país, e, na prática, o professor privilegia características estruturais da língua, sem dimensionar a ação sociocomunicativa da linguagem, com uma concepção tradicional, o que pode comprometer o êxito quanto ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que o trabalho do professor deve estar em conformidade com as propostas pedagógicas apresentadas no Plano Curricular para o ensino secundário e que o conhecimento sobre GD influencia as práticas de linguagem, entretanto, nas práticas de linguagem do professor em sala de aula, observamos haver uma concepção de linguagem voltada para um ensino tradicional, que não leva em consideração o uso social da língua.

Quando observamos a prática do professor e olhamos para o plano curricular, percebemos uma discrepância, pois o plano apresenta uma vinculação teórica focado nas práticas de linguagem com os gêneros e, na prática do professor, não observamos isso, o que, para nós, significa que, quem elaborou esses documentos, não tem conhecimento da realidade sociohistórica e cultural dos professores timorenses.

Identificamos nas práticas do professor grande esforço em ensinar o português, porém, como falamos anteriormente, falta motivação, incentivo, formação, para que o professor adquira conhecimentos no trabalho com gêneros, compreendendo-o como inseridos em práticas sociais, objetivando melhorar e ampliar sua capacidade de desenvolver e reconhecer as especificidades dos gêneros e colocar em circulação para os estudantes.

Percebemos que o professor tem pouco conhecimento sobre o que seja língua, linguagem e os gêneros discursivos, as concepções do professor apresentadas neste trabalho sobre GD, na prática, não é evidenciada, não há um enfoque interativo na sala de aula, nas atividades propostas pelo professor.

O trabalho com a leitura e a produção de texto na sala de aula não prepara os alunos para as práticas sociais comunicativas, o professor não consegue realizar um trabalho que aproxime os estudantes das práticas do cotidiano, não os preparando para situações de comunicação diversas na sociedade.

Em um momento, após encontro com a o professor pesquisado e breve esclarecimento de como trabalhar na perspectiva dos GD, ele percebeu a necessidade de ensinar língua de acordo com o contexto no qual os estudantes estão inseridos. Assim sendo, o professor desenvolveu uma prática com a música “Não precisa”, de Victor Chaves. A atividade de leitura do texto, abordagem do tema e depois cantar a música, fez com que os estudantes se sentissem mais a vontade para interagir e priorizou a oralidade, contemplando a escuta de diferentes tipos de interlocutores e desenvolvendo habilidade comunicativa dos estudantes. Acreditamos que ao conversar com o professor realizamos uma intervenção positiva em sua prática, o que irá somar para o desenvolvimento educacional dos alunos. Houve um momento de formação em serviço desse professor, possibilitando para reflexão sobre sua própria prática.

Durante nossa pesquisa entendemos que tanto o professor, quanto os alunos têm pouco conhecimento da língua portuguesa, o que dificulta o poder de sintetizar a informação recebida e aproveitar as ideias essenciais. Além disso, há o fato de as línguas indonésia e inglesa estarem presentes na vida de muitos estudantes timorenses; o professor investigado utiliza do recurso da leitura silenciosa ou solicita aos estudantes para fazerem leitura em voz alta de um poema ou um texto literário, sem dar atenção para o entendimento do que se está lendo; nas

atividades de interpretação os alunos não avançam para o entendimento das posições discursivas no texto, como veremos no capítulo que trata da análise. Tudo isso, alia-se à necessidade de políticas voltadas para a formação do professor, para que este possa obter subsídios para suas práticas em sala de aula.

Há de se pensar quais interferências poderão ser feitas pela Secretaria de Educação de Timor-Leste para atualização e formações dos professores em favor da melhoria da qualidade do ensino em língua portuguesa. A elaboração do plano de ensino deve se adequar as propostas curriculares, porém estas deverão ser viabilizadas pela instituição para que os professores possam conhecer e apropriarem-se do trabalho com GD, para utilização deste recurso nas aulas de português de modo a proporcionar aos estudantes a compreensão do que vai ler, entender as posições discursivas e ideológicas presentes no texto e perceber o diálogo de um texto com outros.

É necessário mais investimento na formação dos professores de língua portuguesa visando à melhoria da qualidade de ensino dessa língua em Timor-Leste. Todavia, tal formação deve ter um olhar para a cultura, a organização social e as diversas línguas. A base curricular deve estar fundamentada no seu contexto, tendo o devido respeito à forma de viver e o conhecimento oral, que, inexoravelmente, manifesta-se também na linguagem verbal. O ensino da língua portuguesa deve sugerir estratégias que visam a fazer com que os professores possam minimizar as dificuldades de leitura e escrita em língua portuguesa e desenvolver habilidades e compreensão dessa diversidade linguístico-cultural, para que possam levar seus alunos a ampliar o senso crítico e a capacidade de agir como e sobre os textos de diversos GD. Certamente,

a compreensão teórica no entorno desses conceitos também pode desencadear novas perspectivas no ensino das línguas maternas que lá se constituíram, como o tétum e o *bahasa* indonésio.

Trabalhar com gêneros textuais diversos e textos da oralidade (propaganda, filme, músicas, etc.) promove por parte dos professores o ensino-aprendizagem de seus alunos, de modo que as práticas no entorno desses gêneros, tanto a leitura quanto a escrita, pode conduzi-los a entrarem em contato com modos diferentes de ver o mundo e conhecer a língua nas suas diversas formas, do dia a dia a gêneros mais complexos, possibilitando aos alunos a produção e compreensão de textos em situação real de uso.

Ressaltamos que o ensino da Língua Portuguesa em Timor-Leste é pouco investigado e a bibliografia existente sobre o tema é ainda incipiente, principalmente no que se refere a gêneros discursivos. Desse modo, são muitos os desafios em relação ao ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, porém acreditamos que, com formação contínua, os professores possam mudar essa realidade e contribuir para um trabalho com o gênero pautado pelo desenvolvimento da linguagem a partir de momentos que privilegiem a interação. Assim, de acordo com nossa pesquisa é possível perceber que, mesmo estando contemplado o trabalho com gêneros na proposta curricular, falta o conhecimento por parte do professor de como colocar em prática esta atividade em sala de aula.

Foram muitos os desafios para a realização desta pesquisa e é importante acreditarmos que virão outros trabalhos sobre a formação dos professores e seus conhecimentos sobre gêneros discursivos em Timor-Leste, de modo que os professores timorenses possam

compreender que trabalhar os GD auxilia para a ampliação do nível de letramento dos alunos e, conseqüentemente, contribui para a aprendizagem do português.

Sabemos que esta pesquisa poderia avançar muito mais quanto à cultura e à diversidade linguística, além de refletir sobre a situação do ensino de língua portuguesa em Timor-Leste, país com grande diversidade linguística, onde no dia a dia se falam as línguas nacionais: português e tétum, o *bahasa* indonésio e a língua inglesa. Porém, a falta de documentos, a dificuldade de encontrar bibliografias, além das barreiras que envolvem interesses que estão muito distantes da sala de aula nos trouxe até esse caminho. Após o término da pesquisa e do trabalho como bolsista da CAPES em Timor-Leste, esperamos contribuir para a melhoria do ensino da língua portuguesa em relação aos gêneros em sala de aula e possamos fornecer subsídios aos futuros pesquisadores da língua portuguesa naquele país.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Márcia Brandão R. **Representações sociais de alunos secundaristas do Timor-Leste quanto à de Educação**, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

ALBUQUERQUE, Davi Borges. Português de Timor Leste: Contribuições para o estudo de uma variedade emergente dimensão escolar da Química **Revista Brasileira de Estudos Crioulos e Similares**, São Paulo, n. 21(1), p. 65-82, 2011. Disponível em: <<http://abecs.net/ojs/index.php/papia/article/view/102/335>>. Acesso em: 1 nov. 2012.

ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa. 2003. p. 1-28. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf> . Acesso em: 22 dez. 2012.

ANDERSON, Benedict. **Imagining East Timor**. Universidade de Coimbra, Coimbra, 1993. Disponível em: <<http://www1.ci.uc.pt/timor/imagin.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. A pesquisa do tipo etnográfico no cotidiano escolar. In: Fazenda, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <[http://pt.scribd.com/doc/47844273/Metodologia da Pesquisa Educacional](http://pt.scribd.com/doc/47844273/Metodologia_da_Pesquisa_Educacional)>. Acesso em: 14 ago. 2012.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1998.

ANTUNES, Irandé. Aula de Português: **Encontro & Interação**. 2. ed. Parábola, 2003.

BAGNO, Marco; GAGNÉ, Gilles; STUBBS, Michael. **Língua materna: letramento, variação e ensino**. São Paulo: Parábola, 2002.

BARROS, A. de J. P. de; LEHFELD, N. A. de S. **Projeto de pesquisa: Proposta metodológica**. Petrópolis; Vozes, 2005.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2002.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo; Martins Fontes, 1997.

BELO, Joaquim do Carmo. **A formação de professores de matemática no Timor-Leste à luz da etnomatemática**. 2010. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática)- Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. **Nós Chegemu na escola, e agora?** Sociolinguística e Educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações Curriculares para o Ensino Médio vol. 1).

BRASIL ESCOLA. **Movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX**. Disponível em: <<http://educador.brasilecola.com/gestao-educacional/escola-nova.htm>>. Acesso em 15 nov. 2012.

BRITO, Regina H. P. de; BASTOS, Neusa Maria O. B. "Hello, mister", "Obrigadu barak" e "boa tarde": desafios da expressão lingüística em Timor-Leste. **Revista ACOALFaplp**: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 3, 2007. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.org>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

BUENO, Belmira Amélia de Barros O. Entre a antropologia e a história: uma perspectiva para a etnografia educacional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, p. 471-501, jul. dez. 2007. Disponível em: <<http://www.perspectiva.ufsc.br>>. Acesso em: 9 jun. 2012.

CARNEIRO, Alan Silvio R. As políticas linguísticas e de ensino de línguas em Timor-Leste: desafios de um contexto multilíngue. **Filologia e Linguística Portuguesa**, n. 12 (1), p. 9-25, 2010. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/flp/images/arquivos/FLP12_1/Carneiro.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2012.

CENSO 2010. **crescimento populacional de Timor-Leste é mais lento do que esperado**. Governo de Timor-Leste, Díli, 22.out. 2011. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/?p=4144&n=1>>, Acesso em 12 set. 2012.

CERVO, A.L.; BERVIAN, P.A. **Metodologia Científica: para uso dos estudantes universitários**. 3. ed. São Paulo: McGraw Hill do Brasil, 1983.

CIFRA CLUB. Músicas. Disponível em: <<http://letras.mus.br/paula-fernandes/1756907/>>. Acesso em 1 dez. 2012.

COSTA, Luís. Línguas de Timor. In: **Dicionário Temático da Lusofonia**. Lisboa: Texto Editores, 2005.

_____. Luís. O Tétum, factor de identidade nacional, in Timor Lorosa'e. **Revista de Letras e Cultura Lusófonas**, Lisboa, n.14, p.59-64, 2010.

CRISTOVÃO, V. L. L; NASCIMENTO, E. L. Gêneros textuais e ensino: contribuições do interacionismo sócio-discursivo. In: KARWOSKI, Acir Mário et al. (Orgs). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Rio de Janeiro, Lucerna, 2011.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DURAND, Frédéric. **Timor-Leste: País no cruzamento da Ásia e do Pacífico**. Um atlas histórico-geográfico. Lidel Edices Técnicas, Lisboa Porto, 2010.

FREITAS, João Câncio, 2012. **Reforma Legislativa e Políticas Educativas do IV Governo Constitucional (2007-2012)**. Dili, 02 de julho de 2012. Palestra proferida aos alunos mestrands do Instituto de Formação de Professores e Profissionais da Educação (INFORDEPE).

GERALDI, José Wanderley (org.). **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo: Ática, 2006.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1996.

GOMES, José Júlio Pereira A internacionalização da questão de Timor-Leste. *Relações Internacionais*, n. 25, mar. 2010. **SCIELO Portugal**. Disponível em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?pid=S1645-91992010000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 2 nov. 2012.

GONZALES, G. O. N. **Ensino-aprendizagem de língua portuguesa, gêneros textuais e prática pedagógica**. 2010. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)– Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

GRUPO DE ESTUDOS DE RECONSTRUÇÃO DE TIMOR-LESTE - GERTIL. **Atlas de Timor-Leste**. Lisboa: Lidel Edições Técnicas, 2001.

GUIA Geográfico Ásia. Mapas. Disponível em: <<http://www.asia-turismo.com>>. Acesso em: 1 out. 2012.

GUTERRES, M. F. L. **Choque de realidades dos professores principiantes em Díli (Timor-Leste) Um estudo**. 2011. 121 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Lisboa, Lisboa. 2011.

HULL, Geoffrey. **Timór-Lorosa'e, Identidade, Lian no Política Edukasinal/Timor-Leste, Identidade, Língua e Política Educacional**. Lisboa: Instituto Camões, 2001.

INFOTIMOR. **Informação econômica e social sobre Timor Leste**. Disponível em: <<http://pascal.iseg.utl.pt/~cesa/infotimor.html>>. Acesso em 2 nov. 2012.

KÖSTER, Dietrich. **Política linguística de Timor-Leste - A Reintrodução do Português como Língua Oficial e de Ensino**. Bonn, dez. 2004. Disponível em: <http://www.colonialvoyage.com/pt/asia/lingua/timor_leste.html>. Acesso em: 25 out. 2012.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEIRIA, Isabel. **Português língua segunda e língua estrangeira: investigação e ensino**. Centro Virtual Camões. Disponível em: <<http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>>. Acesso: 12 jan. 2013.

LEIRIA, Isabel et al. **Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) - Ensino Secundário**. Dili: Ministério da Educação/Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC), 2010.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros Discursivos no Ensino de Leitura e Produção de Textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Carmen T. B. **Aspectos constitutivos da subjetividade e da identidade de professores de português como língua materna do oeste do Paraná**. 2001. 169 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)- Universidade Estadual de Maringá, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (Org.) **Gêneros Textuais e Ensino**. 2ª ed. Rio de Janeiro:Lucerna, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARTINS PINTO, Anna Florência de. **Metodologia do Trabalho Científico: planejamento, estrutura e apresentação de trabalhos científicos, segundo as normas da ABNT**. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais/Instituto de Ciências Econômicas e Gerenciais, 2010.

OLIVEIRA, Leandra C. de. Os gêneros do discurso e novas modalidades de ensino: análise do material didático de espanhol L/E a distancia. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LA ASOCIACIÓN DE LINGÜÍSTICA Y FILOLOGÍA DE AMÉRICA LATINA, 15., 2008, Montevidéu. **Anais...** Montevidéu: ALFAL, 2008.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório do desenvolvimento humano de Timor-Leste-PNUD**. Dili: ONU, 2002. Disponível em: <http://www.tl.undp.org/undp/Publications/UNDP%20Timor-Leste%20publications/NHDR%202002/NHDR%20TL_2002_PT.pdf>, Acesso em: 2 nov. 2012.

PACHECO, José Augusto et. al. **Plano Curricular do 3.º ciclo do ensino básico e estratégia de implementação**. Universidade do Minho. Disponível em: <[http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma Curricular do Ciclo do Ensino Basico em Timor-Leste.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10402/1/Reforma%20Curricular%20do%20Ciclo%20do%20Ensino%20Basico%20em%20Timor-Leste.pdf)>, Acesso em: 23 set. 2012.

PINTO, Filomena da Imaculada Conceição. **A percepção da língua portuguesa por estudantes timorenses do ensino superior Português**. 2010. 83 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação)- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2010.

PRIBERAM. Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/dlpo/>>. Acesso em 10 nov. 2012.

ROJO, R. H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) **Gêneros : teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 184-207.

SANTOS, R. M. A. S. dos S. **Os Gêneros textuais como ferramenta didática para o ensino da linguagem**. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem)– Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2010.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Lingüística Geral**. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, mai./jun./jul./ago. 1999, p. 5-16. Disponível em: <[http://www.academia.edu/1595337/Os gêneros escolares Das praticas de linguagem aos objetos de ensino](http://www.academia.edu/1595337/Os_g%C3%AAneros_escolares_Das_praticas_de_linguagem_aos_objetos_de_ensino)>. Acesso em: 14 nov. 2012.

SCHUCHTER, L. H.; BRUNO, A. R. Convergências entre Biblioteca Escolar e Laboratório de Informática: o processo de construção de uma pesquisa na abordagem histórico-cultural. In: FREITAS, Maria Teresa de A.; RAMOS, B. S. (orgs.). **Fazer pesquisa na abordagem histórico-cultural: metodologias em construção**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2010.

TARALLO, Fernando. **A pesquisa sociolinguística**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

TELLES, João A. É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, [s. l.], v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002.

THOMAZ, Luiz Felipe Ferreira Reis. **BABEL Lorosa e o problema Linguístico do Timor-Leste**. Lisboa: Cadernos Camões, 2002.

TIMOR-LESTE. **Página Oficial do Governo**. Disponível em: <<http://timor-leste.gov.tl/>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. **Plano Estratégico de Desenvolvimento 2011-2030**. Dili: Governo de Timor-Leste, 2011. Disponível em: <[http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano Estrategico de Desenvolvimento PT1.pdf](http://timor-leste.gov.tl/wp-content/uploads/2012/02/Plano_Estrategico_de_Developolvimento_PT1.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. Decreto-Lei 47/2011, de 18 de outubro de 2011. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral do Ministério da Educação de Timor-Leste. **Jornal da República Democrática de Timor-Leste**, Governo de Timor-Leste, Timor-Leste. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3742>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. **Programa de Português do 10º. ano de escolaridade**. Dili: Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento/Fundação Calouste Gulbenkian/Universidade de Aveiros/Ministério da Educação de Timor-Leste, 2010.

TIMOR-LESTE. Decreto Lei nº. 23/2010, de 3 de novembro de 2010. Estatuto da Carreira Docente. **Jornal da República Democrática de Timor-Leste**. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=3027>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. Lei do Parlamento nº. 14/2008, de 17 de outubro de 2008. Lei de Bases da Educação. **Jornal da República Democrática de Timor-Leste**. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=1453>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. Lei nº. 14 de 29 de outubro de 2008. Dispõe sobre as bases da educação. **Jornal da República Democrática de Timor-Leste**. Dili, n. 40, 29. out. 2008, Série 1, p. 2641-2680.

TIMOR-LESTE. Decreto Lei Governo nº. 1/2004, de 22 de janeiro de 2004. Regulamento da Lei da Nacionalidade. **Jornal da República Democrática de Timor-Leste**, Poder Executivo, Timor-Leste. Disponível em: <<http://www.jornal.gov.tl/?mod=artigo&id=874>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

TIMOR-LESTE. Assembléia Constituinte da República Democrática de Timor-Leste. **Constituição da República Democrática de Timor-Leste**. Dili, 22 mar. 2002. Disponível em: <http://www.jornal.gov.tl/public/docs/ConstituicaoRDTL_Portugues.pdf>. Acesso em: 02 nov. 2012

TIMOR-LESTE. **Plano de Desenvolvimento Nacional de Timor-Leste**. Dili: Comissão do Plano, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º. e 2º. graus**. São Paulo: Cortez, 2000.

UNITED NATIONS. Security Council. Resolution 1272 (1999). **Decides to establish, in accordance with the report of the Secretary-General, a United Nations Transitional Administration in East Timor (UNTAET)**. Security Council, New York, 25. Out. 1999. Disponível em: <[http://www.un.org/ga/search/viewdoc.asp?symbol=S/RES/1272\(1999\)](http://www.un.org/ga/search/viewdoc.asp?symbol=S/RES/1272(1999))>. Acesso em 3 nov. 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de acompanhamento do Programa de Qualificação de Docentes e Língua Portuguesa em Timor-Leste**. Florianópolis: UFSC, 2011.

UNIVERSIDADE NACIONAL TIMOR LOROSA'E. Página Oficial da instituição. Disponível em:<<http://untl-timorleste.blogspot.com.br/2009/01/universidade-nacional-timor-lorosae.html>>. Acesso em: 15 set. 2012.

VIGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALDMAN, Maurício; SERRANO, Carlos. **Brava Gente de Timor**. São Paulo: ed. Chama, 1997.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista como professor da escola de ensino secundário

Roteiro de entrevista com o professor da Escola de Ensino Secundário

1. Como você costuma conversar com seus alunos? Você acha que usa uma língua mais coloquial ou mais formal?
2. Como você usa essas línguas para ensinar?
3. De acordo com sua observação os alunos têm interesse pelas aulas ministradas (ensinadas) em Língua Portuguesa? Por quê?
4. Em suas aulas seus alunos perguntam ou comunicam suas dificuldades em que línguas?
5. Com que frequência seus alunos perguntam ou se comunicam, em língua portuguesa, durante as aulas?
6. Qual o comportamento de seus alunos quando você ensina em língua portuguesa? Quais suas dificuldades para ensinar usando a língua portuguesa?
7. Como você resolve as dificuldades encontradas ao ensinar usando a língua portuguesa?
8. Quais são os documentos oficiais que orientam o seu trabalho curricular?
9. Você participou de alguma oficina, cursos ou formação continuada nos últimos anos que tenha contribuído para sua prática pedagógica?

APÊNDICE B - Questionário realizado como professor

QUESTIONÁRIO REALIZADO COM O PROFESSOR

Prezado professor, você está sendo convidado a participar desta pesquisa por trabalhar em uma escola de ensino secundário de Timor-Leste, localizada no distrito de Dili, onde leciona a disciplina Língua Portuguesa em turmas do 12º ano. Sua colaboração é muito importante para compreensão das questões que norteiam meu trabalho.

I – Identificação

1. Nome do professor (opcional) _____

2. Distrito: _____ língua materna: _____

3. Sexo: () Masculino () Feminino

4. Idade: _____

5. Escola em que leciona: _____

6. Bairro: _____

7. Distrito: _____ Sub-Distrito: _____

II – Formação Profissional

Nível: _____

Concluído em: _____

Outros cursos: _____

III – Experiência profissional

Há quantos anos você trabalha como professor?

() 1 a 5 anos () 11 a 15 anos () mais de 20 anos

() 6 a 10 anos () 16 a 20 anos

8. Além dessa escola, você já trabalhou ou trabalha em outra escola ou distrito? () SIM () NÃO

Se a resposta for SIM Qual? _____

9. Para você, o que é linguagem?

() sistema de regras

() transmissão de informações

() atividade cognitiva – ato de criação e expressão do pensamento

() atividade sócio interativa

10. O que é leitura para você?

() método de decodificação dos signos verbais

- ☐ atividade para passar uma mensagem
 - ☐ atividade interativa e sociocomunicativa
 - ☐ outra
-

11. Como você elabora de seu plano de ensino?

- ☐ utilizando o plano anterior sem modificações
 - ☐ com o livro didático
 - ☐ experiência profissional própria
 - ☐ material da formação contínua
 - ☐ material adquiridos com colegas de trabalho
 - ☐ outros (especificar)
-

12. Qual objetivo de se trabalhar a leitura?

- ☐ para explorar a compreensão e a construção de sentidos
 - ☐ como atividade de copiar
 - ☐ para desenvolver a reflexão crítica dos estudantes
 - ☐ para avaliar o estudante
 - ☐ outros (especificar)
-

13. Quais os instrumentos que orientam o seu trabalho com a leitura?

- ☐ desenvolvimento de atividades diversas
 - ☐ uso de textos que despertem o interesse dos estudantes
 - ☐ leitura de textos do livro didático
 - ☐ leitura de textos de jornais, revistas, gibis e outros
 - ☐ leitura de textos trazidos pelos estudantes
 - ☐ outros (especificar)
-

14. Como são avaliadas as habilidades de leitura dos estudantes?

- ☐ com atividades escritas sobre o texto lido
 - ☐ com exercício de interpretação textual
 - ☐ com atividade em voz alta e individual
 - ☐ não avalio a leitura
 - ☐ outros (especificar)
-

15. Quais os instrumentos que orientam seu trabalho com a produção textual?

- ☐ desenvolvimento de atividades diversas
 - ☐ escolha de temas diversos, atuais e sobre a cultura local
 - ☐ reescritura de textos
 - ☐ produção de texto de diferentes tipos
 - ☐ outros (especificar)
-

16. As produções discursivos dos estudantes são avaliadas através de:

- ☐ prova
 - ☐ produção individual
 - ☐ não avalio as produções discursivos
 - ☐ outros (especificar)
-

17. Quais os recursos existentes na sua escola que auxiliam no trabalho com a leitura e a produção textual?

- ☐ livro didático
 - ☐ material impresso
 - ☐ material digital
 - ☐ datashow
 - ☐ jornais, revistas
 - ☐ computador
 - ☐ internet
 - ☐ biblioteca
 - ☐ quadro/lousa
 - ☐ outros (especificar)
-

18. Na sua opinião, o que são os gêneros discursivos?

- ☐ diferentes formas de expressão textual
 - ☐ são tipos de textos com estrutura definida pela forma como são escritos
 - ☐ outros (especificar)
-

19. Onde você aprendeu sobre os gêneros discursivos?

- ☐ no curso de bacharelato
 - ☐ em curso de formação contínua
 - ☐ em leitura de livros
 - ☐ outros (especificar)
-

20. Como você trabalha com os gêneros discursivos na sala de aula?

- ☐ solicito leitura e produção textual de gêneros escolares
 - ☐ promovo a leitura e a produção textual com diferentes gêneros
 - ☐ realizo as atividades propostas no livro didático
 - ☐ outros (especificar)
-

Professor, agradecemos sua colaboração e participação nesta pesquisa.

Dili, ____ de maio de 2012.

Assinatura do professor

APÊNDICE C - Roteiro de observação na sala de aula

Roteiro de observação na sala de aula

12º ano

Data:

Início:

Término:

Alguns pontos considerados na observação:

1. Observação do ambiente escolar
2. Organização da sala
3. Observação das aulas
4. Atividades propostas
5. Metodologia utilizada
6. Interação professor/aluno, aluno/professor e aluno/aluno
7. Participação dos estudantes durante as aulas
8. Outros aspectos.

APÊNDICE D Questionário realizado com grupo de alunos

Questionário realizado com grupo de alunos

1. Você ler e escreve em Língua Portuguesa?
☐ Sim
☐ Não
☐ Às vezes
2. Onde você aprendeu a Língua Portuguesa?
☐ Em casa
☐ Na escola
☐ Com amigos
3. Em que língua você fala em sua casa?
☐ Língua Portuguesa
☐ *Bahasa* Indonésio
☐ Língua Tétum
☐ _____
4. E com os colegas e os professores em sala de aula?
☐ Língua Portuguesa
☐ *Bahasa* Indonésio
☐ Língua Tétum
☐ Língua Inglesa
- 1) Que tipos de atividades são passadas pelo professor de Língua Portuguesa no ensino da gramática (ortografia, pontuação, classe de palavras, sintaxe, semântica, acentuação)?
☐ de seguir o modelo;
☐ completar as lacunas;
☐ de extrair informações do texto;
☐ reconhecer os verbos no texto;
☐ reconhecer e dar significado as palavras
5. O que o professor mais ensina nas aulas de Língua Portuguesa?
☐ Leitura e interpretação de textos
☐ Gramática (ortografia, classe de palavras, acentuação, pontuação etc.)” e 02
☐ Prática de produção de textos
6. O professor trabalha com que tipos de texto em Língua Portuguesa?
☐ dissertativo
☐ argumentativo

- ☐ narrativos
- ☐ exposição
- ☐ Informação
- ☐ Injuntivo

7. O professor de língua portuguesa trabalha atividades com:

- ☐ carta
- ☐ receita culinária
- ☐ aula expositiva
- ☐ bula de remédio
- ☐ diálogos
- ☐ novela
- ☐ outros

Especificar

Obrigada pela sua participação!

APÊNDICE E – Solicitação de autorização para observação das aulas

Senhor Diretor

Maria Irone de Andrade, RG no. 28.414, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, venho solicitar sua autorização para realizar entrevista, observação em sala de aula, fotografar e filmar a escola e em sala de aula, aplicar questionários com os alunos, entrevistas com o professor de língua portuguesa e com o diretor da Escola de Ensino Secundário XXXX em Dili. Informo que o material produzido servirá como fonte de dados para minha pesquisa de mestrado.

Esclareço, ainda, que esta pesquisa vem sendo desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Angela Cristina Di Palma Back.

Agradeço, desde já, pela sua autorização e colaboração com a minha pesquisa.

Maria Irone de Andrade
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação

Senhor professor

Maria Irone de Andrade, RG no. 28.414, estudante de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Universidade do Extremo Sul Catarinense, venho solicitar sua autorização para realizar entrevista, observação em sala de aula, gravar entrevistas, questionários e filmar suas aulas. Esclareço que o material produzido servirá como fonte de dados para minha pesquisa de mestrado e que seu nome será omitido.

Esclareço, ainda, que esta pesquisa vem sendo desenvolvida sob a orientação da professora Dra. Angela Cristina Di Palma Back.

Agradeço, desde já, pela sua autorização e colaboração com a minha pesquisa.

Maria Irone de Andrade

Mestranda do Programa de Pós -Graduação em Educação

Apêndice F - Termo de consentimento

Termo de Consentimento

Concordo coma pesquisa de _____ na
Escola de Ensino Secundário XXXX conforme abaixo discriminado:

Pesquisa: “O ensino de gêneros discursivos e a prática pedagógica”.

Pesquisadora: Maria Irone de Andrade

Orientadora: Professora Dr^a Angela Cristina Di Palma Back

Curso: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Objetivo da pesquisa:

Averiguar como o professor de língua portuguesa do Ensino Secundário de uma escola de Dili tem ensinado língua portuguesa.

Informo que será assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Diretor da Escola

Dili, _____ de _____ de 2012.

Termo de Consentimento

Concordo com a pesquisa de _____ na
Escola de Ensino Secundário XXXX conforme abaixo discriminado:

Pesquisa: “O ensino de gêneros discursivos e a prática pedagógica”.

Pesquisadora: Maria Irone de Andrade

Orientadora: Professora Dr^a Angela Cristina Di Palma Back

Curso: Mestrado em Educação

Instituição: Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC

Objetivo da pesquisa:

Averiguar como o professor de língua portuguesa do Ensino Secundário de uma escola de Dili tem ensinado língua portuguesa.

Informo que será assegurado o anonimato dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Professor de Língua Portuguesa na Escola XXXX

Dili, _____ de _____ de 2012.

APÊNDICE G - Cronograma com as datas e horas/aula das observações

Cronograma com as datas e horas/aula das observações

Data	Hora aula
03 de maio	1:10
07 de maio	2:05
14 de maio	2:05
21 de maio	1:10
23 de maio	1:10
24 de maio	2:05
27 de maio	2:05
01 de junho	1:10
05 de junho	1:10
12 de junho	1:10

APÊNDICE H - plano de ensino – 12. ano – 1º. e 2º. semestre

Unidades temáticas	Subtemas	Tópicos de desenvolvimento	Funcionamento da língua	Calendário
SONHAR E CONSTRUIR O FUTURO	Escolhas formativas e profissionais	<p>Percursos formativos em Timor-Leste.</p> <p>Atividades profissionais</p> <p>Fatores relevantes na escolha de uma profissão.</p> <p>Ambições e projectos a nível formativo e profissional</p>	<p>- Frases simples e frases complexas das orações coordenadas e subordinadas.</p> <p>- Orações coordenadas: copulativas, adversativas, disjuntiva, conclusiva e explicativa.</p> <p>- Orações subordinadas adverbiais: causal, final, temporal, concessiva, condicional, comparativa e consecutiva.</p>	1º. semestre
	Oferta e procura de emprego	Processo de candidatura	<p>- Funções sintética ao nível da frase: sujeito, predicado, complementos.</p> <p>- Discurso directo e indirecto.</p> <p>- Análise morfológica e análise sintática</p>	2º. semestre